

ORGANIZADORES

Silvia Rodrigues Vieira

Jéssica Araújo Moraes da Rocha

Lívia Ferreira Alves da Silva

Luiza de Carvalho de Lima

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ENSINO E INTERFACES

resultados e propostas



ORGANIZADORES

Silvia Rodrigues Vieira

Jéssica Araújo Moraes da Rocha

Lívia Ferreira Alves da Silva

Luiza de Carvalho de Lima

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ENSINO E INTERFACES

resultados e propostas



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V299

Varição linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas/
Organizadores Sílvia Rodrigues Vieira, Jéssica Araújo Moraes da
Rocha, Lívia Ferreira Alves da Silva, et al. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2023.

Outros organizadores: Luiza de Carvalho de Lima,
Monique Débora Alves de Oliveira Lima

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-676-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96764

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Experiências pedagógicas.
4. Educação básica. I. Vieira, Sílvia Rodrigues Vieira
(Organizadora). II. Rocha, Jéssica Araújo Moraes da
(Organizadora). III. Silva, Lívia Ferreira Alves da (Organizadora).
IV. Título..

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Arroyanart, Rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Geometos, Belarius Serif
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizadoras	Silvia Rodrigues Vieira Jéssica Araújo Moraes da Rocha Lívia Ferreira Alves da Silva Luiza de Carvalho de Lima Monique Débora Alves de Oliveira Lima

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

- Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (LISTA DE PARECERISTAS)

Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)
Adriana Leite do Prado Rebello (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Alexandre Monte (Secretaria Municipal de Educação – SME-São Carlos/SP)
Alexandre Xavier Lima (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP-UERJ)
Aline Ponciano dos Santos Silvestre (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Ana Paula Quadros Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
André Pedro da Silva (Universidade Federal da Bahia – UFBA)
Angela Marina Bravin dos Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Angélica de Oliveira Castilho Pereira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP-UERJ)
Carlos Alberto Faraco (Universidade Federal do Paraná – UFPR)
Caroline Carnielli Biazolli (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR)
Cássio Florêncio Rubio (Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR)
Christina Abreu Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Cirlene de Sousa Sanson (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Clézio Roberto Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)
Clóvis Alencar Butzge (Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS)
Cristina Márcia Monteiro de Lima Corrêa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Cristine Görski Severo (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
Daniela Samira da Cruz Barros (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Danielle Kely Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Danúzia Torres dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Denise Barros Weiss (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF)
Dennis Silva Castanheira (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Edair Maria Görski (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
Ediene Pena Ferreira (Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA)
Edila Vianna da Silva (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Elaine Alves Santos Melo (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Eliane Vitorino de Moura Oliveira (Universidade Federal de Alagoas – UFAL)
Eliete Figueira Batista da Silveira (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória (Universidade Federal de Alagoas – UFAL)
Emerson Carvalho de Souza (Doutorando – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)
Eneile Santos Saraiva de Pontes (Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC-RJ)
Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina – UEL)
Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Flávio Brandão Silva (Universidade Estadual de Maringá – UEM)
Gilce de Souza Almeida (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)
Gilson Costa Freire (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Iveuta de Abreu Lopes (Universidade Federal do Piauí – UFPI)
Jéssica Araújo Moraes da Rocha (Doutoranda - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Josane Moreira de Oliveira (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFES)
José Herbert Neves Florencio (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG)
Joyce Elaine de Almeida (Universidade Estadual de Londrina – UEL)
Juliana Barbosa de Segadas Vianna (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ)
Juliana Barros Nespoli (Centro Universitário Geraldo Di Biase – UGB-FERP)
Juliana Bertucci Barbosa (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM)
Juliana Magalhães Catta Preta de Santana (Secretaria Municipal de Educação – SME Duque de Caxias)
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
Juscelino Francisco do Nascimento (Universidade Federal do Piauí – UFPI)
Karen Cristina da Silva Pissurno (Secretaria Municipal de Educação – SME Petrópolis)
Leila Maria Tesch (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)
Leonor Werneck dos Santos (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

Lívia Ferreira Alves da Silva (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ)
Loremi Lorengian-Penkal (Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO)
Luís Henrique Serra (Universidade Federal do Maranhão – UFMA)
Luiza de Carvalho de Lima (Mestranda - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Manuella Carnaval (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Mara Pereira Mariano (Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ)
Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Marcelo Moraes Caetano (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
Marco Antonio Rocha Martins (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
Marcos Luiz Wiedemer (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
Mária da Guia Taveiro Silva (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL)
Maria Izabel de Bortoli Hentz (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Mariangela Rios de Oliveira (Universidade Federal Fluminense – UFF)
Mircia Hermenegildo Salomão Conchalo (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS)
Monclar Guimarães Lopes (Universidade Federal Fluminense - UFF)
Monica Tavares Orsini (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Monique Débora Alves de Oliveira Lima (Colégio Pedro II – CPII)
Patrícia Maria Campos de Almeida (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Ricardo Joseh Lima (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ)
Rita de Cássia Peres (Secretaria Municipal de Educação – SME-Florianópolis)
Rogério Casanovas Tilio (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Rosane de Andrade Berlinck (Universidade Estadual Paulista – UNESP)
Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Universidade Federal do Ceará – UFC)
Rubens Marques de Lucena (Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
Silvana Silva de Farias Araújo (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS)
Sílvia Figueiredo Brandão (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Sílvia Rodrigues Vieira (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Stefano Tomaz da Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ-CDUC)
Thayse Carolina Ferreira Paraíso (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE)
Valter de Carvalho Dias (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA)
Vanusa Maria de Melo (Doutoranda – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)
Vera Maria Ramos Pinto (Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP)
Vinicius Maciel de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ)
Violeta Virginia Rodrigues (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)
Virginia Sita Farias (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)

A todos os professores da Educação Básica, que, em qualquer tempo, nos ensinam o exercício variável da linguagem, toda linguagem, sobretudo a do afeto.

SUMÁRIO

Apresentação (Ou: Um convite ao encantamento pela Variação Linguística e pelo Ensino).....	16
--	----

I.

VARIAÇÃO, ENSINO E A QUESTÃO DA NORMA

Em busca de uma norma-padrão brasileira	23
--	----

Carlos Alberto Faraco

O ideário de norma-padrão nos meios de Comunicação Social	29
--	----

Tháís Nicoleti de Camargo

“Projeto Pró-Norma Plural” : origem, constituição de corpus e primeiros resultados (Rio de Janeiro).....	41
--	----

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

Gêneros textuais-discursivos do Jornal Folha de S.Paulo : da construção da amostra a resultados preliminares	60
--	----

Caroline Carnielli Biazolli

Marcus Garcia de Sene

Lívia Oliveira Azevedo

Priscila Cristina Zambrano

Milena Aparecida de Almeida

II.

VARIAÇÃO, ENSINO E MATERIAIS DIDÁTICOS

Língua Portuguesa na escola : uma análise sociolinguística educacional de livro didático	88
--	----

Anna Flávia Lenz-Freitas

Maridelma Laperuta-Martins

Sociolinguística e ensino: análise de materiais didáticos sob o viés das diferentes ondas.....	107
<i>Sérgio Casimiro</i>	
Concepções da variação linguística pela ótica de um livro didático	134
<i>Kelin Regina Bergamini do Nascimento</i>	
Tecendo Linguagens – 6º Ano: uma análise sociolinguística de livro didático	161
<i>Ana Paula Martins</i>	
A variação linguística regional nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental	191
<i>Elizete Rodrigues de Araujo</i> <i>Adriana Cristina Cristianini</i>	
Variedades linguísticas no Currículo Paulista: análise do material didático <i>Currículo em ação</i>	212
<i>Daiane Eloisa Santos</i> <i>Geovana Lourenço de Carvalho</i>	
O livro didático antes e após a BNCC: um entrave ou uma ponte para o trabalho com a variação linguística?	238
<i>Michela Ribeiro Espíndola</i>	

III.

VARIAÇÃO, ENSINO E FENÔMENOS VARIÁVEIS: USO E AVALIAÇÃO

Ter e Haver Existenciais: algumas reflexões sobre gramática e uso.....	257
<i>Aliny Perrota</i> <i>Lucas Dieguez</i> <i>Poliana Rosa R. Soares</i>	

**A variação da expressão do objeto direto
anafórico na comunidade de fala
e na escrita estudantil de Vitória – ES 276**
Aline Berbert Tomaz Fonseca Luar
Lilian Coutinho Yacovenço
Carolina Amorim Zanellato

**Memorial de Maria Moura, uma abordagem
variacionista da obra de Rachel de Queiroz 302**
João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues

Atitudes linguísticas nas tiras em quadrinhos..... 330
Wanessa Rodovalho Melo Oliveira

**Formação docente e ensino de gramática:
por uma pedagogia da variação
linguística na escola 350**
Fátima Christina Calicchio

IV.

VARIAÇÃO, ENSINO, RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

**Grupo de trabalho *Preconceito linguístico*:
relatando a experiência no projeto RULLE
do PET-Letras da UFPE 376**
Silvana Alves Cardoso

**Transpondo os muros da discriminação
e do preconceito linguístico:
uma análise do (não) ensino de variação
linguística em sala de aula 396**
Kleverson Gonçalves Willima
Sueder Santos de Souza

Da Internet para o papel: estudando a síntese
por meio do gênero textual 'Tweet' 424
Mariana Mathias da Silva

**Ensino de gramática atrelado à variação
linguística:** aprendizagens e reflexões
de experiência vivida na educação básica 438
Gabrielly Champi Duarte

**Música e variação linguística no contexto
escolar:** o uso variável da concordância
verbal nas letras de canções 461
Sara Alexandre Ferreira

Da pesquisa científica ao ensino básico:
uma proposta de sequência didática para
o trabalho com hipocorísticos em sala de aula 490
Daví Lopes Franco
Mariana Santana Santiago de Oliveira

**Geolinguística e tecnologia digital
da informação e comunicação:**
uma proposta de ensino da variação
lexical com a Plataforma Padlet 504
Edmilson José de Sá

V.

**VARIAÇÃO, CONTEXTO PLURILINGUE E ENSINO
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**

**Abordagem da variação linguística
em aulas de PLE 523**
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Marcos Adriano Matias da Silva

Crenças e atitudes linguísticas nos falares bilingues (hunsriqueano / português) no extremo oeste do Paraná.....	543
<i>Juliana Carla Barbieri-Steffler</i>	
Variação linguística nos livros didáticos de Inglês e na prática docente:	
um olhar panorâmico	565
<i>Lucas Possatti</i> <i>Raíssa Gouveia</i> <i>Rubens Lucena</i>	
Além de um preconceito linguístico:	
a subvalorização da variedade vernacular afro-americana nas aulas de Inglês.....	582
<i>Luan da Silva Santos</i>	
Variação linguística em foco:	
um relato de sua abordagem na formação de professores de Letras Espanhol	604
<i>Vanessa Cruz Mantoani</i>	
Representação das formas de tratamento em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira.....	620
<i>Carolina Ecard Barros</i> <i>Brenda de Oliveira Dardari</i> <i>Mercedes Sebold</i>	
Sobre as organizadoras	644
Sobre os autores e as autoras	646
Índice remissivo.....	651

APRESENTAÇÃO

(Ou: Um convite ao encantamento pela
Variação Linguística e pelo Ensino)

A relação entre variação linguística e ensino constitui, sem dúvida, um dos aspectos mais relevantes para o contexto pedagógico na Educação Básica. Neste livro, essa relação é explorada em diferentes temáticas e perspectivas: o estabelecimento da norma-padrão; o tratamento dos materiais didáticos; uso e avaliação de fenômenos variáveis; relatos de experiência e propostas pedagógicas; contexto plurilíngue e ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Leitura essencial a pesquisadores e professores da área.

Ler o que um time de especialistas em pesquisa e em ensino na área da Variação Linguística reuniu na presente obra faz acreditar na Ciência e na Educação como caminhos promissores ao encantamento. Encanta o tanto de impacto e de mobilização que o conhecimento pode causar não só nos próprios sujeitos que pesquisam e ensinam, mas também em variadas pessoas a quem se divulga esse conhecimento. Dada a importância da relação pesquisa e ensino no campo da variação linguística, o evento que deu origem a este livro e, por extensão, esta obra homenageia os Professores da Educação Básica de todo o país, especialmente os responsáveis pelo ensino da língua portuguesa, em toda a sua variedade e dimensão.

Os textos que compõem a presente obra resultam de uma seleção criteriosa de trabalhos apresentados na quarta edição do SIMVALE: Simpósio de Variação Linguística e Ensino, evento promovido por equipe da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e realizado nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2022, em formato virtual. A importância dos agentes que desenvolvem a temática “variação linguística e ensino” em suas práticas diárias foi evidente na própria organização do evento, que, além de dispor de mesa-redonda composta exclusivamente por professores da Educação Básica,

contou sempre com ao menos um professor de instituições de Ensino Superior e um da Educação Básica nos quinze simpósios que apresentaram resultados de vasta produção científica e pedagógica (maiores detalhes em <<http://ivsimvale.wixsite.com/simvale>>).

Uma amostra dessa produção encontra-se no conjunto de textos dispostos neste volume em cinco blocos, a seguir brevemente descritos.

O primeiro desses blocos, “**Varição, ensino e a questão da norma**”, inicia-se com dois textos a respeito do tema da norma. Trata-se de um texto introdutório escrito pelo Professor Carlos Alberto Faraco, que, além de chamar a atenção para a necessidade de construção de uma norma-padrão brasileira, aponta caminhos que a Linguística tem oferecido para o alcance desse propósito, dentre os quais se destaca o próprio evento que deu origem à presente obra. Confirma a urgência da proposta apresentada nesse primeiro texto o ensaio escrito pela jornalista Thaís Nicoleti de Camargo, que, com base em sua vasta experiência profissional, pode testemunhar “os desafios enfrentados pela imprensa na difícil tarefa de equilibrar o padrão culto da língua com o seu registro vivo, que chega diariamente ao noticiário”. Os outros dois textos desse primeiro módulo do livro constituem a descrição da proposta e dos primeiros resultados de um projeto nacional – Projeto *Pró-norma plural*, desenvolvido por Silvia Rodrigues Vieira, Monique Débora Alves de Oliveira Lima, Flávio Brandão-Silva, Juliana Bertucci Barbosa, Caroline Carnielli Biazolli e um time de estudantes, com a consultoria do Professor Carlos Faraco – que busca oferecer evidências empíricas, a partir da descrição de fenômenos variáveis nos domínios jornalístico e acadêmico em diversas capitais do país, para a proposição de uma norma-padrão que acomode flexibilidade e variação linguística.

No bloco “**Varição, ensino e materiais didáticos**”, são reunidas análises de obras pedagógicas que circulam em espaços educacionais brasileiros. Com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, de modo geral, os estudos agrupados nesta parte investigam de que maneira são aplicados alguns dos princípios

básicos da Sociolinguística Educacional em materiais didáticos, a saber: a inserção da variação linguística na matriz social e o processo de conscientização dos professores e dos alunos quanto à variação e à desigualdade social por ela refletida.

Em linhas gerais, as análises documentais realizadas indicam que o tratamento da variação linguística nas obras consultadas fica restrito a capítulos específicos, nos quais é utilizado um número limitado de gêneros textuais-discursivos. Aponta-se, ainda, uma abordagem estigmatizada e estereotipada da variação linguística, circunscrita a sua dimensão externa, mais particularmente à variação regional, e a poucos exemplos concretos, relativos sobretudo ao nível lexical. Assim, os trabalhos sugerem, entre outras medidas, que autores de livros didáticos contemplem temas analisados em pesquisas sociolinguísticas atuais, como as referentes aos da chamada terceira onda (ECKERT, 2004), de modo a tratar da construção identitária do estudante, a partir do estudo reflexivo da variação linguística. Ademais, apresentam propostas alternativas para o efetivo tratamento da variação linguística em materiais destinados ao ensino de Língua Portuguesa.

O terceiro bloco, intitulado “**Varição, ensino e fenômenos variáveis: uso e avaliação**”, reúne trabalhos que cumprem as tarefas de tratar de fenômenos variáveis que, de alguma maneira, impactam o ensino de Língua Portuguesa, e, ainda, de explorar as relações que se estabelecem entre ensino, variação e as avaliações que os falantes fazem dos usos linguísticos.

No âmbito do tratamento do uso de fenômenos variáveis, o primeiro capítulo do bloco trata da variação entre “ter” e “haver” existenciais nos gêneros textuais notícia, painel de leitor e tiras. As reflexões levantadas tocam em questões de formalidade, registro e, evidentemente, no impacto desses tópicos no ensino de língua portuguesa. O segundo capítulo ocupa-se da variação da expressão do objeto direto anafórico e tece considerações sobre dois perfis de dados: os que correspondem à fala de Vitória, capital do Espírito Santo, e os que

foram encontrados em atividades escolares desenvolvidas com alunos de Ensino Médio de uma instituição pública do mesmo município. Depois, o módulo conta com o trabalho que se encarrega de investigar traços da variedade regional do Nordeste no romance “Memorial de Maria Moura”, de Rachel de Queiroz; com base na noção de *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2005; MARCUSCHI, 2010), apresenta-se uma contribuição para o ensino de variação linguística atrelado à literatura.

No âmbito da avaliação e percepção dos fenômenos variáveis, o módulo conta, ainda, com dois textos. Primeiramente, uma proposta de trabalho a partir de tiras em quadrinhos compromete-se com a aplicação dos estudos de variação aliada ao campo das crenças e atitudes em metodologias de ensino de Português. Fecha o terceiro bloco texto que se ocupa de investigar crenças e atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa que atuam em escolas estaduais da cidade de Maringá, no Paraná, trabalho que visa a contribuir para a diminuição do preconceito linguístico e o desenvolvimento de um ensino guiado pela Sociolinguística Educacional.

Considerando a contribuição da Teoria da Variação e Mudança no processo de ensino-aprendizagem, destacam-se os estudos que prezam pela valorização da identidade social, cultural e linguística do indivíduo durante os anos de formação escolar. Dentro dessa perspectiva, o quarto módulo da obra – **“Variação, ensino, relatos de experiências e propostas pedagógicas”** – conta com capítulos que relataram as práticas docentes de ensino da Língua Portuguesa, configurando-se como propostas de atividades, ferramentas e procedimentos para abordar a diversidade linguística no contexto educacional. Tendo isso em vista, os trabalhos reunidos debatem, de modo geral, a experiência de professores em sala de aula em realidades distintas – como PIBID, residência pedagógica, PROFLETRAS, projetos de Extensão universitária, entre outros –, mas com um objetivo em comum: apresentar experiências e discussões acerca da pertinência da formação do professor em consonância com os pressupostos

e resultados de estudos sociolinguísticos variacionistas. Os textos em questão expõem propostas pedagógicas que abordam, nos eixos de ensino, oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística, as competências a serem desenvolvidas pelo aluno, buscando propor metodologias mais eficazes para o trabalho do fenômeno da variação linguística no ambiente escolar.

Na esteira do percurso que relaciona variação e ensino, o último bloco de textos da obra, intitulado “**Variação, contexto plurilíngue e ensino de línguas estrangeiras/adicionais**”, dispõe de artigos que chamam a atenção para a inegável importância de que se contemplem as realidades relativas ao plurilinguismo e/ou sua interface com o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

Sendo assim, esse último módulo do livro reúne trabalhos que, resguardadas suas particularidades, abordam a relevância da referida temática por meio das seguintes propostas: (i) descreve-se a experiência de desenvolvimento de uma unidade didática com objetivo de trabalhar o português como língua estrangeira tendo como foco a(s) norma(s) culta(s) no Brasil; (ii) apresenta-se a investigação da existência de estigma nos falares de habitantes da zona rural de Quatro Pontes, extremo-oeste paranaense, região formada, majoritariamente, por falantes bilíngues (hunsriqueano / português); (iii) analisam-se diferentes livros didáticos adotados no ensino básico e em cursos de idiomas com o intuito de verificar a abordagem ou não da variação, análise que permite realizar uma apreciação crítica acerca da formação de professores em cursos de licenciatura; (iv) pontuam-se características linguísticas próprias do inglês vernacular afro-americano (IVA), o que permite discutir a problemática referente ao preconceito com relação a determinadas variedades linguísticas; (v) apresenta-se a experiência da abordagem da variação na língua espanhola em disciplina teórica ministrada no curso de formação de professores em Letras de uma universidade estadual do norte do Paraná, a fim de fomentar a reflexão a respeito da importância do estudo da variação, sobretudo no que se

refere aos conceitos de crença e preconceito linguísticos; e (vi) descrevem-se as formas de tratamento nas variedades do espanhol apresentadas em alguns livros didáticos, considerando a importância desses manuais no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Como demonstra o conjunto de textos, brevemente comentado nesta apresentação, é imensa a potencialidade da temática que o IV SIMVALE e esta obra priorizam em sua constituição. De fato, não se pode imaginar um ensino de língua portuguesa produtivo e eficaz sem contemplar a natureza variável de todo sistema linguístico, variabilidade que impacta não só o contexto do ensino formal, mas as relações sociais e a identidade de tantos e diversos brasileiros. Por tudo isso, esperamos que os trabalhos aqui apresentados contribuam com todos os que se interessam pelo tema e, sobretudo, com aqueles que – seja no ensino de português como língua materna ou estrangeira, seja no ensino de língua estrangeira, ou, ainda, nos cursos de formação de professores – lidam diariamente com o desafio de contemplar a exuberância da variação mantendo, a um só tempo, o compromisso de ampliar o repertório sociolinguístico dos estudantes e o respeito a todas e legítimas variedades linguísticas.

Por tudo isso, desejamos uma excelente leitura!


Silvia Rodrigues Vieira

Jéssica Araújo Moraes da Rocha

Lívia Ferreira Alves da Silva

Luiza de Carvalho de Lima

Monique Débora Alves de Oliveira Lima



**VARIAÇÃO, ENSINO
E A QUESTÃO
DA NORMA**

Carlos Alberto Faraco

**EM BUSCA DE UMA
NORMA-PADRÃO
BRASILEIRA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.1)

A questão normativa no Brasil é bastante complexa seja pelo seu histórico, seja pela forma como tem funcionado socialmente, seja ainda pelo seu evidente fracasso.

O projeto que visava definir uma norma-padrão para nosso país nasceu torto e assim permanece. Ele emergiu em meados da década de 1860 e ocupou a diminuta intelectualidade brasileira por, pelo menos 40 anos, desde o texto de 1867 do escritor português Manuel Pinheiro Chagas (1842-1895), que criticava os escritores brasileiros, até a polêmica entre o senador Rui Barbosa (1849-1923) e o gramático Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920) sobre a linguagem do anteprojeto do Código Civil, polêmica que começou em 1902 e se estendeu até 1905.

Pinheiro Chagas analisava, em seu texto, o romance *Iracema*, de José de Alencar. Embora o elogiasse, dizia ver nele, “como em todos os livros brasileiros”, um defeito grave:

A falta de correção na linguagem portuguesa ou antes a mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, e de insubordinações gramaticais, que (tenham cautela!) chegarão a ser risíveis se quiserem tomar as proporções duma insurreição em regra contra a tirania de Lobato. (CHAGAS, 1867, p. 221).¹

Esse juízo afetou não apenas Alencar (que respondeu à crítica num Pós-escrito à segunda edição do romance, publicada em 1870), mas praticamente toda a exígua elite letrada brasileira, que se sentiu inferiorizada e ferida em sua pretensão de ser considerada essencialmente europeia. Buscou, então, os meios para se livrar dessa pecha de incorreção linguística, perseguindo uma norma lusitanizada como padrão.

Nesse processo, os letrados brasileiros tiveram de negar peremptoriamente duas realidades sociolinguísticas. Primeiro, negaram

1 O autor faz referência à *Arte da Gramática da Língua Portuguesa*, escrita por Antônio José dos Reis Lobato, publicada em 1770 e adotada como texto oficial do ensino, em Portugal, por Alvará de D. José I, de 30 de setembro de 1770. Essa Gramática teve várias edições, sendo a última datada de 1870. Foi, portanto, referência escolar durante praticamente todo o século XIX.

o chamado português popular, falado pela massa de escravizados e de trabalhadores pobres brancos e mestiços. Ainda hoje, essas variedades constitutivas do português popular são alvo de estigma social.

E, segundo, negaram a própria variedade da língua que praticavam. Nesse caso, o que era característico da fala culta brasileira e se diferenciava da norma lusitana passou a ser tido como incorreto, ou seja, a diferença foi transformada em “erro”. E, no trato da língua, se desenvolveu, então, no Brasil, uma cultura negativa, uma cultura do erro, ainda hoje muito forte.

A tarefa de configurar uma norma-padrão lusitanizada foi cumprida, com grande empenho, por gramáticos e publicistas. E se viu reforçada pelas críticas mordazes, embora poucas vezes pertinentes, de Rui Barbosa à linguagem do anteprojeto do Código Civil. Ao comentar, em 1907, esse lastimável episódio de nossa história linguística, o crítico literário José Veríssimo (1857-1916) assinalou que seu principal efeito foi deixar a impressão de “que nós não sabemos a nossa língua” (*apud* PINTO, 1978, p. 254).

Esse imaginário negativo continua muito presente entre nós, agravado pelo completo fracasso do projeto normatizador oitocentista. Numa sociedade de mais de 200 milhões de pessoas, é insignificante o número daquelas que conhecem e dominam efetivamente a norma-padrão lusitanizada. Mesmo a expansão quantitativa da escolaridade, nas últimas décadas, não tem sido capaz de reverter esse quadro de fracasso.

Quando se conhece a história da constituição da norma-padrão lusitanizada, saltam aos olhos as razões de seu fracasso. Ela foi delimitada por uma exígua elite letrada numa sociedade em que praticamente 80% da população era de analfabetos. Foi, portanto, um projeto incapaz de ter efetiva ressonância social.

Essa norma, por ser distante do senso linguístico dos falantes, mesmo dos letrados, foi, desde o início, um saber artificial, hermético,

quase inalcançável. Acabou se petrificando em listas infindas de preceitos dogmáticos e inflexíveis. Em consequência, essa norma-padrão raramente tem servido de referência efetiva aos falantes, cuja insegurança normativa é facilmente observável em textos jornalísticos e acadêmicos.

Sendo de domínio de poucos, essa norma-padrão se tornou, infelizmente, instrumento afiado de marginalização e exclusão sociocultural. Como exemplo desse seu efeito deletério, basta citar as provas de português dos concursos públicos. Nelas não se testa, de fato, o conhecimento linguístico dos candidatos, ou seja, o domínio da língua em seus múltiplos usos, mas o quanto eles sabem das incontáveis regras normativas.

O fracasso da norma-padrão lusitanizada não significa, porém, que devemos desistir de projetos normatizadores. Ao contrário, precisamos contribuir para desatar o imbróglio normativo do Brasil, alcançando uma norma-padrão que faça sentido para os brasileiros e lhes sirva de referência para os usos mais monitorados da língua, bem como para o ensino da língua.

Para isso, é fundamental, em primeiro lugar, superar criticamente a cultura do erro e investir esforços para consolidar uma cultura positiva no trato da língua. Por outro lado, para se construir uma norma-padrão consistente é preciso reconhecer que os usos cultos da língua, como todos os outros, comportam variação.

Desse modo, na configuração da norma-padrão, não cabem regras proscritivas e prescritivas rígidas e inflexíveis, mas preceitos que acolham a variação nos contextos em que ela se mostra possível. Identificar, com clareza, os fenômenos linguísticos e seus contextos depende de pôr em prática um velho princípio muito repetido, mas, tradicionalmente, raramente praticado, qual seja, a gramática normativa depende da gramática descritiva.

Nesse sentido, é importante dizer que já ultrapassamos a fase das generalidades. Temos, por exemplo, o imenso *corpus* de oitenta

milhões de ocorrências do português escrito contemporâneo do Brasil, que abrange textos romanescos, técnico-científicos, jornalísticos e dramáticos e está disponível, em meio digital, no Laboratório de Estudos Lexicográficos da Faculdade de Letras da UNESP, câmpus de Araraquara. Desse *corpus*, saiu o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA et al., 1990) que é um retrato amplo e inestimável da sintaxe de regência de inúmeros verbos do português brasileiro contemporâneo.

Mais recentemente, temos as pesquisas de sociolinguística coordenadas pela Profa. Silvia Vieira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que têm deixado claro que os usos cultos são variáveis e flexíveis e estão correlacionados com os gêneros textuais-discursivos da escrita, distribuídos num espectro que vai dos mais próximos da oralidade (como, por exemplo, as histórias em quadrinhos) aos mais distantes (como os trabalhos acadêmicos) – Cf. VIEIRA; LIMA, 2019). Coordenado pela mesma pesquisadora, está em andamento o projeto *Pró-Norma Plural: do continuum fala-escrita para a norma-padrão* que amplia os resultados já alcançados em pesquisas anteriores.

O SIMVALE-Simpósio de Variação Linguística e Ensino tem sido, em suas quatro edições até agora, um fórum importante de debates dessa perspectiva que visa desatar os nós do imbróglio normativo brasileiro e defende uma abordagem positiva e propositiva sustentada no conceito de norma plural.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. de. Pós-escrito [à 2a. edição de Iracema]. In: ALENCAR, J. de. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Companhia Aguilar, 1964. v. II, p. 1125-1136.
- BORBA, F. da S. (coord.) **Dicionário gramatical de verbos do Português Brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.
- CHAGAS, M. P. Literatura brasileira – José d’Alencar. In: CHAGAS, M. P. **Novos ensaios críticos**. Porto: Casa da Viúva Moré, 1867. p. 212-224.

LOBATO, A. J. dos R. **Arte da Grammatica da Lingua Portugueza**. (1770)
Estudo, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários/ Carlos Assunção.
Lisboa: Academia das Ciências, 2000.

PINTO, E. P. **O Português do Brasil**: textos críticos e teóricos, *I – 1820/1920*.
Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da
Universidade de São Paulo, 1978.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

Thaís Nicoleti de Camargo

**O IDEÁRIO
DE NORMA-PADRÃO
NOS MEIOS
DE COMUNICAÇÃO
SOCIAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.2

Na condição de ex-consultora de língua portuguesa da Folha de S. Paulo, um dos principais jornais do Brasil, pretendo apresentar um breve histórico dos 22 anos em que estive à frente do cargo. Nessa posição, pude testemunhar os desafios enfrentados pela imprensa na difícil tarefa de equilibrar o padrão culto da língua com o seu registro vivo, que chega diariamente ao noticiário. Eu era professora de português de colégios e cursos pré-vestibulares quando, no final 1999, cheguei ao jornal.

Nessa época, a Folha tinha uma equipe de revisores que liam a edição depois de impressa e anotavam os “erros gramaticais” e de padronização editorial, digitação etc. A equipe, que recebia o nome de Controle de Erros, trabalhava durante a noite, lendo a primeira fornada do jornal que saía da gráfica. No dia seguinte, os jornalistas recebiam a edição anotada; e os editores recebiam estatísticas no fim de cada mês. Havia até prêmios para quem errasse menos.

A minha função nessa época era ajudar os jornalistas a não cometerem “erros gramaticais”. Eu ficava à disposição deles para elucidar dúvidas que tivessem enquanto redigiam seus textos e, além disso, ministrava cursos rápidos e lhes enviava orientações baseadas nas frases e estruturas frequentes nos textos, porque o texto jornalístico do dia a dia, pelo fato de ser produzido em pouco tempo, geralmente lança mão de certas “fórmulas” de redação. Nem sempre há tempo para a elaboração de textos mais complexos, com vocabulário e estrutura mais diversificados, ainda que isso seja desejável e, em alguns casos, ocorra.

Por óbvio, os jornalistas da Folha são pessoas com alto grau de escolarização e, naturalmente, são usuários da norma culta do idioma. No entanto, os tais erros apareciam (e aparecem) em grande quantidade nas páginas do jornal. (Eu estou usando a palavra “erro” porque sempre foi esse o termo usado lá, tanto que havia o *Controle de Erros*, que depois foi extinto, e a seção *Erramos* do jornal, que ainda existe. Essa seção serve para corrigir erros de informação, mas algumas vezes abrigou “erros de português”).

É preciso considerar, neste momento, a distinção que o professor Faraco tão bem apresenta entre a *norma culta* e a *norma-padrão*. Se a norma culta é o registro linguístico das camadas escolarizadas da sociedade, das pessoas que leem livros, jornais, revistas, a *norma-padrão* é um registro baseado na literatura, nos chamados “bons autores”, registro esse reforçado pelas gramáticas tradicionais, que lançam mão de exemplos extraídos de romances e poemas, de autores como José de Alencar, Olavo Bilac, Fernando Pessoa, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, enfim, autores pertencentes à tradição literária da língua portuguesa.

A norma-padrão é, portanto, um modelo essencialmente ligado à cultura literária e, em certa medida, refratário à força da mudança linguística, que vem sobretudo da oralidade, da realização concreta da língua, que, no caso brasileiro, se dá de *diferentes* formas nas *diferentes* regiões do país e nos *diferentes* estratos sociais.

Como explicar que a norma-padrão não seja um registro totalmente dominado nem mesmo na grande imprensa, que em outros tempos abrigou as Questões Vernáculas, de Napoleão Mendes de Almeida, publicadas no Estadão, e textos de outros autores ligados à tradição gramatical? O mais provável é que a norma-padrão e a norma culta estejam razoavelmente distantes uma da outra. Quantos desses “erros” seriam inovações ou mudanças em curso? Estariam os jornais insistindo em tomar como modelo um padrão já afastado da realidade?

Enquanto eu estive na Folha, não houve, pelo menos explicitamente, nenhum tipo de discussão sobre política da língua e, creio, é essa a discussão que ora se apresenta. A gramática, de modo geral, era tratada pela empresa, por um lado, como um corpo de regras objetivas e, por outro, como uma espécie de lei, daí a importância de registrar essas regras no Manual da Redação.

Curiosamente, faziam uma sutil distinção entre o texto e a gramática, como se esta fosse uma lei que é preciso cumprir às vezes

sacrificando a fluência daquele. A pergunta que eu mais ouvia era ‘qual é o certo, x ou y?’, embora, aos poucos, eu tenha conseguido mudar essa pergunta para algo como ‘o que fica melhor?’ ou ‘o que é mais adequado?’. Esse foi, porém, um longo e silencioso processo.

Na prática, como o jornal não tem revisor, o jornalista exerce o seu direito de escrever como quiser. Seria falso dizer que a consultoria de língua portuguesa ou o próprio Manual são instrumentos de algum tipo de opressão. As regras compiladas no Manual são, isto sim, uma espécie de baliza, que, no entanto, nem sempre é rigorosamente seguida, como é fácil perceber pela leitura dos textos. Elas estão consolidadas como um modelo, o que atesta o valor dado a elas institucionalmente. Essa adesão a um modelo que aparece como “natural” é uma visão compartilhada pelo senso comum ou, como se diz na imprensa, pelo “leitor médio”. Seu sentido político, até onde sei, não foi tema de discussão no âmbito da Direção.

Como o jornal, pela própria natureza, retrata a novidade, é forçoso que a sua linguagem acompanhe o tempo presente. De certa forma, instala-se uma tensão entre o que precisa ser dito de um modo e o que, supostamente, *deveria* ser dito de outro modo, à luz das regras. Por essas e por outras, os jornalistas vão quebrando as regras, que, no entanto, estão no Manual, o que faz parecer que há contradição entre o modelo abstrato e a prática.

Em geral, os dicionários, como Aurélio, Houaiss e Aulete, servem de base para verificar se alguma mudança já se fixou, daí a importância de registrar novos usos nas obras de referência. Uma das tarefas da consultoria era verificar em diversas fontes os registros novos já consolidados, a fim de manter certa uniformidade na linguagem do jornal.

É preciso dizer que, mesmo tomando como modelo o registro da norma-padrão, que pode ser considerado elitista, uma vez que é dominado por poucas pessoas (se considerarmos o conjunto da população brasileira e a grande desigualdade social que a afeta), a Folha foi pioneira

na incorporação em seu Manual da regência brasileira “chegar em casa” e da colocação pronominal mais próxima do uso brasileiro. No Manual, recomenda-se não usar a mesóclise e preferir a próclise à ênclise, exceto em início de frase, mesmo antes do verbo principal de uma locução, em construções do tipo “poderá lhe dizer”, “deverá me contar”, que são típicas da dicção brasileira, embora desviantes da norma-padrão.

No intuito de simplificar a linguagem, o jornal definiu um conjunto de palavras que o jornalista não podia usar nos seus textos. Até hoje, os jornalistas da Folha não usam sinônimos do verbo “morrer”. “Falecer” é considerado um eufemismo, portanto uma palavra que não se emprega no jornal. Também eram banidas por lá “mansão”, “residência”, “magnata”, “postura” no sentido de “atitude”, “poetisa”, “esposa” e “elite” no sentido de estrato social. Algumas dessas escolhas pareciam idiossincráticas, mas, em alguns casos, fica claro o desejo de conferir objetividade ao texto. Por exemplo, no lugar de “mansão”, o jornalista deveria descrever a casa, dar suas dimensões e características, evitando, assim, um termo que expressasse juízo de valor.

A Folha foi provavelmente o responsável pela transformação do substantivo “poeta” em comum de dois gêneros, como já consta nos dicionários, tendo antecipado uma tendência atual. A título de curiosidade, vale lembrar que, bem antes do Acordo Ortográfico, a Folha tinha abolido o trema – e isso era tratado como padronização do jornal. O jornal, como empresa privada que é, por vezes, determina suas regras, mesmo contrariando a ortografia oficial.

Depois, o jornal passou a usar o sinal na Folhinha e no Fovest, os cadernos destinados a crianças e jovens em idade escolar, que deveriam seguir as regras oficiais. Convém notar que essa mudança se deveu a queixas de pais e professores. Com o tempo, o trema voltou às páginas do jornal e só com o Novo Acordo Ortográfico foi eliminado novamente. Esse assunto frequentemente era objeto de questionamento dos leitores, que queriam saber por que a Folha não usava o trema. Talvez, mais uma vez, estivesse antecipando uma tendência.

Diga-se que a Folha sempre abriu canais de comunicação com os leitores, e muitos deles reclamavam, entre muitas outras coisas, de “erros gramaticais” e do uso excessivo de estrangeirismos. Geralmente, esses leitores escreviam mensagens em tom de indignação e/ou de reprimenda aos jornalistas e ao jornal, quando não em tom de chacota.

Com as redes sociais, as críticas desse teor tendem a se espalhar. Foi o que aconteceu em 2013, com o caso de “sombriI”, grafado com “I” no final. Os erros de grafia costumam ser motivo de vergonha para o jornal. Embora isso nunca tenha sido dito, a impressão é que esse tipo de desvio seria inadmissível por sugerir deficiência educacional e, conseqüentemente, o provável pertencimento de seu autor a um estrato social de menor prestígio.

É claro que, como todos os desvios, esse também pode ser explicado – afinal, em São Paulo, é comum que a palavra “rio” seja pronunciada “riu” (ditongo no lugar de hiato) e, do mesmo modo, “sombriu” em vez de “sombrio”. Então, quando o jornalista pediu ao diagramador que escrevesse “sombrio”, pode ter dito “sombriu”. O fato é que, dada a visibilidade que o assunto ganhou, o erro foi corrigido oficialmente na seção Erramos do jornal.

Não são poucas as páginas na internet dedicadas a registrar erros de grafia, em geral com o objetivo de fazer galhofa. Mostram o carrinho de um catador de recicláveis, uma placa em boteco de estrada, um para-choque de caminhão etc. É fácil fazer gozação com quem ocupa as posições de menor (ou nenhum) poder na sociedade.

Num grande jornal, como a Folha, em que há muitas pessoas escrevendo, os desvios de grafia acontecem regularmente, mesmo em textos de articulistas. Alguns desses desvios, no entanto, podem sinalizar mudanças em curso. É o caso de “remedia” no lugar de “remedeia” e de “entretia” no lugar de “entretinha”, ou mesmo de “reavê”, a regularização de um verbo defectivo.

Em 2012, muitos leitores escreveram indignados para o jornal, um dos quais querendo saber se a Folha estava fazendo alguma “campanha contra o uso do subjuntivo”. Isso ocorreu por causa de dois títulos que foram publicados na edição do dia 25 de agosto daquele ano. Em ambos a flexão do subjuntivo em verbos irregulares foi negligenciada.

Em um deles, empregou-se “quem manter” no lugar de “quem mantiver” e, no outro, “expor” no lugar de “expuser”. Em ambos os casos, temos, mais uma vez, regularização de verbos irregulares. Não se trata de nenhum “absurdo”, como na época o episódio foi tratado.

Na ocasião, porém, o barulho foi tão grande que o tema foi parar na coluna da ombudsman, que explicou brevemente a rotina dos jornalistas e terminou o texto dizendo o seguinte: “É utópico pensar que um jornal diário terá ‘erro zero’, mas o leitor está certo ao exigir que ao menos os ‘grotescos’, aqueles que doem no ouvido, sejam eliminados”. Creio que, nessa frase, ela tenha resumido o que, à época, pensava a Folha sobre a questão. Diga-se que essa é a expressão do que pensa o senso comum, bem representado pelos leitores “indignados”, que sempre alegam “dor de ouvido”.

Curiosamente, a mesóclise, que é *proibida* na Folha, foi objeto do noticiário por ter sido usada em um discurso de Michel Temer, logo após ter assumido a Presidência da República. Na ocasião, houve quem achasse que o Brasil “voltaria a falar um português mais formal”, mas a mesóclise extemporânea talvez fosse apenas um anúncio do retrocesso em que mergulharia o país.

A colocação pronominal talvez seja um dos pontos mais sensíveis da diferença entre o português lusitano e o brasileiro. Por aqui, pelo menos na região sudeste, é muito comum o uso do pronome átono no início do período, o que, embora continue sendo visto com traço de informalidade, já tem aparecido nas páginas da Folha.

De todo modo, ainda que a próclise sempre tenha sido a colocação recomendada no jornal, percebe-se hesitação quanto à escolha. Às vezes, um mesmo texto, nas versões impressa e *online*, apresenta

escolhas diferentes. Em situações que seriam típicas da próclise, segundo a própria tradição, aparece a ênclise.

Pode haver também próclise e ênclise em situações idênticas no mesmo texto, revelando novamente hesitação. Existe uma percepção de que a ênclise é mais formal do que a próclise, talvez por ser mais rara, e disso decorre seu uso por hipercorreção. Essa é, pelo menos, uma hipótese.

É bom que se diga que os articulistas do jornal têm total liberdade para usar a linguagem. As eventuais restrições do Manual não se aplicam aos textos autorais. Nos editoriais, no entanto, há preocupação maior com a formalidade e, portanto, com a norma-padrão. Quando a instituição fala, o português tem de seguir a norma-padrão. O próprio vocabulário tende a ser escolhido, de modo a demarcar essa voz.

Embora haja leitores que escrevam quase diariamente para o jornal apontando erros de digitação, de grafia, regência, concordância ou corrigindo erros de tradução, muita coisa passa despercebida. É o caso da construção “tratam-se de”, fruto de hipercorreção, que é bastante comum, assim como a flexão de “haver” no sentido de “existir”. O artigo depois de cujo ou cuja é igualmente comum e também sugere hipercorreção.

Penso que o desconhecimento da norma-padrão ou seu conhecimento superficial, que, em parte, pode ser consequência da proliferação dos serviços de dicas rápidas de português na internet, feitos por pessoas pouco especializadas, produza razoável quantidade de casos de hipercorreção. De um lado, está o conhecimento precário da norma-padrão e de outro a sua supervalorização como distinção de classe social. Esses dois aspectos, juntos, aparecem nos textos na forma de ultracorreção.

A regência de alguns verbos pode ser indicativa de mudança. Já é frequente no jornal o uso do verbo “assistir” no sentido de “ver” como transitivo direto, exatamente como se fala (assistir um filme,

o jogo foi assistido, muitas pessoas nos assistindo agora). O verbo “agradecer” aparece com várias regências, inclusive a de objeto direto de pessoa (agradeceu fulano, sem a preposição). Há grande oscilação no regime desse verbo: “agradecer algo a alguém”, como reza a tradição, “agradecer por algo a alguém”, como a tradição já absorveu, e “agradeceu alguém por alguma coisa”, que é desvio ou inovação, a depender do ponto de vista.

O verbo “focar” aparece ora como transitivo direto, ora como indireto (focar em). O uso da preposição pode ser decorrente de influência do inglês “*focus on*”. O pronome do caso reto vem aparecendo como objeto direto (“focar nós mesmos”), outra tendência, que reflete a fala comum mesmo entre detentores da norma culta.

A seleção lexical tende também ao gosto informal, talvez por influência das redes sociais. Em título recente, a palavra “traíra”, que foi dita pelo presidente da República, mesmo sendo gíria, aparece sem aspas, como se não tivesse sido percebida como informal.

Se esses exemplos mostram um pouco dos reflexos da mudança linguística no corpo do jornal, que, por vezes, contrariam as recomendações do Manual, a posição do jornal sobre a língua foi, em alguns momentos específicos, conservadora, como, de resto, a posição dos leitores a quem se destina essa publicação.

O caso da palavra “imexível”, inventada por um ministro do ex-presidente Collor, provocou celeuma na imprensa, e a Folha, como todos os demais veículos, condenou o uso. Os colonistas fizeram chacota e o sujeito foi tachado de ignorante até que, mais tarde, Antônio Houaiss defenderia a correção do termo e o incorporaria em seu dicionário.

Quando Lula foi eleito pela primeira vez, a imprensa ficava muito interessada nos seus erros de português. Qualquer “deslize” virava notícia. Mais tarde, quando Dilma Rousseff disse que queria ser chamada de “presidenta”, a imprensa como um todo, além de não usar o feminino, deu a entender que o termo estava gramaticalmente errado.

Tanto que, mais tarde, a ministra do STF Carmen Lúcia, quando assumiu a presidência da Corte, diante da pergunta do ministro Ricardo Lewandowski, que indagou se ela queria ser chamada de “presidenta”, respondeu que “foi estudante” e que era “amante da língua portuguesa, portanto o cargo era de ‘presidente’”.

A ideia de “ser amante da língua portuguesa” equivale a ser “amante da norma-padrão”, mas, nesse caso, nem mesmo isso se aplica, uma vez que “presidenta”, muito antes de Dilma Rousseff, já era uma palavra registrada nos dicionários, portanto abonada pela tradição gramatical. A ministra depois se retratou, e o episódio foi tratado como uma pequena “gafe”.

De todo modo, esse conjunto de casos demonstra o viés conservador em relação à língua, disseminado na sociedade ou, pelo menos, nas camadas dominantes, portanto na imprensa e, especialmente, no âmbito judiciário, onde se cultivava, ainda hoje, um grau de rebuscamento que já era velho no século XIX.

Finalmente, vale a pena recuperar o fatídico episódio do “livro que ensinava errado”, ou seja, o livro *Por uma vida melhor*, de Heloisa Ramos, adotado pelo MEC para o ensino de jovens e adultos. Creio que a polêmica tenha começado na Folha, com a publicação de um texto de opinião do falecido jornalista Clóvis Rossi, em 15 de maio de 2011, intitulado “Inguinorança”.

Esse texto desencadeou uma série de outros textos nessa mesma linha, tanto na Folha como em outros veículos. Até escritores, cronistas e articulistas do jornal entraram no rol dos indignados. Uma semana depois, a Folha publicou uma matéria correta sobre o assunto, mas não faltaram mãos ligando para o jornal para saber se seus filhos estavam correndo o risco de aprender na escola a dizer “nós pega o peixe”.

De modo geral, o que fica desse episódio é a constatação de que essa visão conservadora da língua era o senso comum da época. De lá para cá, creio que as coisas tenham mudado um pouco, uma

vez que a visão da linguística passou a ser propagada, inclusive na imprensa, e, o que é mais importante, a internet abriu inúmeros espaços de comunicação com possibilidade de disseminar outras visões da língua, da sociedade, da política, do mundo.

Talvez não devamos esperar que a imprensa abra mão da norma-padrão como modelo, num país em que o abismo social produz variantes estigmatizadas, que, na verdade, são formas de estigmatizar ainda mais as pessoas que fazem uso delas. Afinal, a quem a imprensa dá voz? Essa é, na verdade, a questão.

Outros caminhos, no entanto, surgem graças à internet, à tecnologia. É preciso estimular a multiplicação de vozes na sociedade, que reflita, de fato, a diversidade do nosso país em todas as suas dimensões.

A imprensa talvez possa afastar-se da tradição europeia e adotar um padrão mais próximo da norma culta brasileira, como tem sido proposto pelo prof. Faraco e pelo prof. Francisco Eduardo Vieira. De certa forma, isso já vem sendo feito na prática, mesmo sem a adoção explícita de uma política linguística pelos meios de comunicação.

Por outro lado, a influência do inglês na língua portuguesa hoje é muito mais marcante que a do padrão lusitano, o que se explica por fatores históricos e políticos. É preciso pensar sobre isso de um ponto de vista político. O mesmo vale para a afirmação da existência de uma língua brasileira, independente da língua portuguesa. É melhor valorizarmos nossas diferenças ou nossas semelhanças? Diversidade é melhor que unidade? A diversidade é real e a unidade é fictícia? Pode ser, mas, politicamente, o que é melhor?

De todo modo, a mim parece que o mais urgente é promover a ampliação dos espaços de disseminação de ideias e de vozes as mais diversas sem, necessariamente, depender da mediação dos órgãos de comunicação dos estratos poderosos da sociedade. A mudança social, se vier, será de baixo para cima.

REFERÊNCIAS

RAMOS, H. (org.). **Por uma vida melhor**: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental, vol. 2. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2009.

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

“PROJETO PRÓ-NORMA PLURAL”:

origem, constituição
de *corpus* e primeiros
resultados (Rio de Janeiro)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.3

Resumo: O presente trabalho compôs a mesa-redonda “Variação linguística e norma-padrão plural: descrição e contribuições para o ensino”, que trouxe um panorama do que vem sendo desenvolvido no âmbito do projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”. Em linhas gerais, o projeto possui o objetivo de propor e avaliar fundamentos e resultados relativos ao estabelecimento de uma norma de referência (norma-padrão). Para tanto, conta com duas frentes de procedimentos distintas: (i) a construção de um banco de dados a partir de textos da modalidade escrita culta brasileira em uma diversidade de gêneros textuais da esfera jornalística e acadêmica; e (ii) o estudo de pelo menos sete regras variáveis morfossintáticas com base no referido banco de gêneros textuais. Neste trabalho, são apresentados os objetivos gerais do projeto, do surgimento à execução. Além disso, relata-se a experiência de composição da primeira amostra de gêneros textuais, de textos extraídos de um jornal do Rio de Janeiro, a qual serviu de base para as amostras das outras capitais envolvidas no projeto nacional. Por fim, são descritos alguns resultados preliminares sobre o acusativo anafórico de terceira pessoa e a colocação dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples.

Palavras-chave: *Continua* de variação linguística. Norma de referência. Variação morfossintática.

INTRODUÇÃO

A distância entre os usos previstos pelas orientações normativas dispostas em gramáticas tradicionais (cf. ROCHA LIMA, 2018 [1972]; CUNHA; CINTRA, 2016 [1985]; BECHARA, 2015 [1999]) e aqueles efetivamente praticados na realidade sociolinguística brasileira, sobretudo no que diz respeito ao vernáculo do PB, vem sendo atestada por diversos pesquisadores que se dedicam à proposição de uma pedagogia da variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2014; ZILLES; FARACO, 2015; VIEIRA, 2018, 2019a, 2019b; entre outros). A esse respeito, os estudiosos apontam que a variedade brasileira do português sofre um caso de diglossia entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão que ele deve apresentar, que constituem polos opostos de um *continuum* linguístico (cf. KATO, 2018 [1993]; MATOS e SILVA, 2004; entre outros). Uma vez que a escola busca promover o que se chama de “variedades de prestígio”, em muitos momentos, a “língua da escola” – isto é, as estruturas com as quais os alunos só têm contato a partir de eventos de letramento – parece uma segunda língua para os estudantes.

No sentido de propor e fundamentar uma norma de referência que comporte, a um só tempo, pluralidade e flexibilidade (cf. VIEIRA; LIMA, 2019; FARACO, 2020, entre outros), as discussões no âmbito do projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão” visam contribuir com o debate de um tema tão caro para o ensino de língua portuguesa.

Atrelado a este empreendimento, o presente trabalho traz, inicialmente, as motivações de criação do referido projeto e a organização do *corpus* de gêneros textuais da esfera jornalística e acadêmica do Rio de Janeiro. Ademais, são apresentados alguns resultados preliminares acerca de dois fenômenos linguísticos analisados: o emprego variável do acusativo anafórico de terceira pessoa e a ordem dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples nos textos jornalísticos referentes ao Rio de Janeiro.

O PROJETO “PRÓ-NORMA PADRÃO PLURAL: Do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”

A criação do projeto científico “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão” foi especialmente motivada por uma experiência prévia de investigação de usos cultos, considerando uma gama de gêneros textuais publicados nos domínios jornalístico e acadêmico, além de algumas amostras de fala culta, descrita no livro “Variação linguística, gêneros textuais e ensino: da norma culta à norma-padrão” (VIEIRA; LIMA, 2019). Por ocasião de uma disciplina da Pós-Graduação em Letras Vernáculas (UFRJ, 2018), ministrada pela professora Silvia Vieira, em que foram discutidas questões relativas a normas e *continuum*, constituiu-se um *corpus* de gêneros textuais – de divulgação jornalística e acadêmica –, que serviu de base para análise de diferentes fenômenos variáveis do PB – empreendimento relatado no referido livro. O *corpus* foi constituído de maneira conjunta pelos alunos da disciplina e composto por trechos de entrevistas sociolinguísticas², para representar a modalidade oral, e outros gêneros, da esfera jornalística e acadêmica, representativos da modalidade escrita – tirinhas; anúncios; entrevistas impressas (em jornais ou revistas); cartas de leitor; crônicas jornalísticas; notícias; editoriais; teses/dissertações; artigos em revistas científicas – esses três últimos também pertencentes à área da Comunicação Social.

As investigações desenvolvidas na referida disciplina foram motivadas pela hipótese central de que, consoante o suposto maior grau de letramento e/ou de formalidade atribuído(s) ao gênero em questão, maior seria o uso da variante considerada de prestígio, também identificada como variante padrão. Como resultado geral, os estudos descritos permitiram observar empiricamente a validade dessa hipótese central.

2 Os dados foram coletados da amostra do Rio de Janeiro do Banco de dados “Concordância”, do Projeto “Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do português”. Disponível em: <<https://corporaport.letras.ufrj.br/>>.

Vieira (2019a, p. 104) afirma que os resultados referentes aos fenômenos debatidos na obra em questão³ – a expressão do acusativo anafórico, a expressão do dativo anafórico, as estratégias de relativização e as construções existenciais com *ter/haver* – “permitem aferir o comportamento altamente variável da chamada norma culta (um conjunto de variedades cultas, na realidade)”. A partir disso, a pesquisadora defende que

os parâmetros da norma de referência, que deveriam refletir os das normas praticadas em diversas variedades/modalidades, precisariam admitir a natural flexibilidade e adaptabilidade, assumindo, em alguma medida, esse caráter plural” (VIEIRA, 2019b, p. 244).

Ainda consoante Vieira (2019a, p. 104),

com a continuidade da pesquisa, pretende-se aprofundar esse debate, a fim de aferir o escopo de cada uma das categorias ora postas em questão: norma, modalidade e variação estilística.

O mapeamento preliminar de fenômenos variáveis, descrito em Vieira e Lima (2019), deu origem, então, aos primeiros empreendimentos do projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”. Uma vez que se detectou tamanha sistematicidade no comportamento dos fenômenos na amostra de 2018, optou-se por ampliar o *corpus* e estabelecer critérios mais específicos para sua constituição.

Em linhas gerais, a pesquisa do referido projeto parte de dois pressupostos básicos: (i) a concepção de uma *norma de referência* (*norma-padrão*) deve acomodar pluralidade e flexibilidade; e (ii) orientações normativas, no contexto escolar e fora dele, podem valer-se das opções preferenciais verificadas nas variedades do português, a depender da avaliação que as condições de produção de cada gênero e/ou situação sociodiscursiva possibilitem.

3 Por ocasião do curso, além dos quatro fenômenos cujos resultados foram publicados em capítulos do livro, realizaram-se ainda estudos acerca de outros fenômenos, a saber: a colocação pronominal, as estratégias de indeterminação do sujeito e a expressão do futuro.

Nesse sentido, o projeto busca o mapeamento de fenômenos variáveis em gêneros textuais do *continuum* fala-escrita, com o objetivo de propor e avaliar fundamentos e resultados relativos ao estabelecimento de uma norma-padrão de referência. Trata-se, portanto, de uma concepção escalar da investigação de fenômenos morfossintáticos que permita situar dados brasileiros em um *continuum* considerando prioritariamente a modalidade discursiva (fala-escrita).

Se por um lado a sociolinguística brasileira já oferece um amplo mapeamento das tendências da fala brasileira, entende-se que somente a descrição detalhada de regras variáveis consoante uma diversidade de gêneros textuais da modalidade escrita, com diferentes concepções de oralidade/letramento, permitirá aferir os padrões gerais e particulares, de modo a descrever a complexidade de sua configuração em termos escalares.

A fim de cumprir os objetivos da pesquisa, o projeto propõe procedimentos em duas frentes de trabalho: (i) a construção do banco de dados a partir de textos da modalidade escrita culta brasileira considerando uma diversidade de gêneros textuais; e (ii) o estudo de algumas regras variáveis morfossintáticas com base no referido banco de gêneros textuais.

CRITÉRIOS PARA CONSTITUIÇÃO DE AMOSTRAS

Foi estabelecido que o *corpus* de gêneros jornalísticos seria composto por sete gêneros textuais, pertencentes à modalidade escrita do PB e publicados na versão impressa do jornal, pois esta não passa por correções após a publicação: (1) artigo de opinião, (2) carta de leitor, (3) crônica, (4) editorial, (5) entrevista, (6) notícia e (7) tirinha. A escolha desses gêneros baseou-se na proposta de Marcuschi (2001; 2008) acerca da concepção (oral e escrita) de produção de cada gênero, de modo que aqui pudessem ser analisados em função de um *continuum*.

Visto que os gêneros variam de tamanho em função do espaço a eles reservado no jornal, foi necessário estabelecer um limite que equilibrasse a amostra, de modo que cada gênero tivesse o mesmo volume textual. Assim, o critério adotado para delimitação do *corpus* foi o de número de palavras por gênero selecionado: foram coletadas cerca de 20.000 palavras para cada um dos sete gêneros textuais. Ao final da seleção dos textos, esse número variou ligeiramente, pois nenhum texto foi cortado ao se atingir 20.000 palavras; no processo de seleção dos textos, buscou-se preservar a unidade textual.

Esse parâmetro de constituição, concernente ao tamanho de cada gênero textual, também foi adotado para a constituição das amostras acadêmicas. Ademais, ficou estabelecido que seriam utilizados dois gêneros textuais publicados no domínio acadêmico, referentes à área de Comunicação Social: (1) artigo científico e (2) tese de doutorado.

Até o presente momento, o projeto conta com a atuação nessas frentes de trabalho, a da constituição do banco de dados e a da descrição de fenômenos linguísticos, em quatro capitais brasileiras, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife.

A AMOSTRA JORNALÍSTICA DO RIO DE JANEIRO: **Constituição**

No que tange à amostra jornalística do Rio de Janeiro, selecionou-se o jornal O Globo como o veículo de comunicação do qual se extraíram os textos. Segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC), esse jornal é consumido principalmente por leitores com maior grau de escolarização e pertencentes às classes mais favorecidas (A e B). Portanto, dentre os jornais do Rio de Janeiro, é o que mais circula entre a parcela mais elitizada. Por esse motivo, foi considerado um material adequado para observação dos usos linguísticos tomados como compatíveis com

as preferências da escrita culta. Na medida do possível, os textos coletados são referentes ao Rio de Janeiro: as cartas de leitor, parte das entrevistas e as notícias pertencem à editoria “Rio”. Quanto aos demais, por circularem em outros espaços do jornal, não foi possível ter esse controle.

Todos os textos selecionados foram publicados na versão impressa do jornal, que se encontra disponível no acervo *online*, acessível apenas para assinantes. No que diz respeito ao período de publicação desses textos, considerou-se o intervalo de 2017 a 2020 – ano em que se iniciou o processo de organização de tal amostra.

Uma das etapas de organização do *corpus* foi a de seleção e de edição dos textos que o comporiam. Como um dos objetivos era deixá-los editados de tal forma que viabilizasse sua leitura por programas computacionais – de modo a facilitar a busca de dados linguísticos –, foi necessário submeter tais textos a diversos procedimentos de transformação. Por exemplo, os textos foram submetidos a programas de reconhecimento óptico de caracteres (OCR), revisados e organizados em versões com extensão *.txt*, que pode ser lida por programas de busca de dados. O Quadro 1 mostra o total de textos por gênero textual coletado:

Quadro 1 – Composição do *corpus* de gêneros textuais do jornal O Globo

GÊNERO TEXTUAL	TOTAL
1 <i>Artigo</i>	36
2 <i>Carta de leitor</i>	261
3 <i>Crônica</i>	36
4 <i>Editorial</i>	45
5 <i>Entrevista</i>	22
6 <i>Notícia</i>	45
7 <i>Tirinha</i>	480
	925 textos

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS PRELIMINARES (AMOSTRA JORNALÍSTICA DO RIO DE JANEIRO)

Os gêneros foram previamente distribuídos em porções do *continuum* – seguindo, com algumas alterações, a lógica de porções já proposta por Vieira (2019a, 2019b): a porção de [+oralidade], com as tirinhas e entrevistas, a [central], com as crônicas e as notícias, e a de [+letramento], com as cartas de leitor, os artigos e os editoriais. A alocação de cada gênero no *continuum* foi motivada por aspectos de ordem textual, como as características situacionais dos gêneros textuais (BI-BER; CONRAD, 2009) e os postulados de meio e de concepção (MARCUSCHI, 2001, 2008). A partir do *continuum* proposto, analisaram-se dois fenômenos linguísticos variáveis: o acusativo anafórico de terceira pessoa e a ordem dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples.

No tocante ao uso variável do acusativo anafórico de terceira pessoa⁴, foram analisados somente os dados de antecedente nominal. Assim, nos 500 dados obtidos, encontrou-se a seguinte distribuição das estratégias de representação do acusativo anafórico: 41% de SN anafórico, 40% de clítico acusativo, 17% de objeto nulo e 2% de pronome lexical.

Tabela 1 – Distribuição geral das formas de acusativo anafórico de terceira pessoa no *corpus* de gêneros textuais do jornal O Globo

Variante	Frequência	Percentual
SN anafórico	205/500	41%
Clítico acusativo	200/500	40%
Objeto nulo	86/500	17%
Pronome lexical	9/50	2%

Fonte: elaboração própria.

4 Esses resultados dizem respeito às análises realizadas à época de apresentação da pesquisa no IV SIMVALE. Posteriormente, para fins de defesa, as análises referentes aos dois fenômenos estabelecidos para estudo foram refinadas, como é possível verificar em Lima (2022).

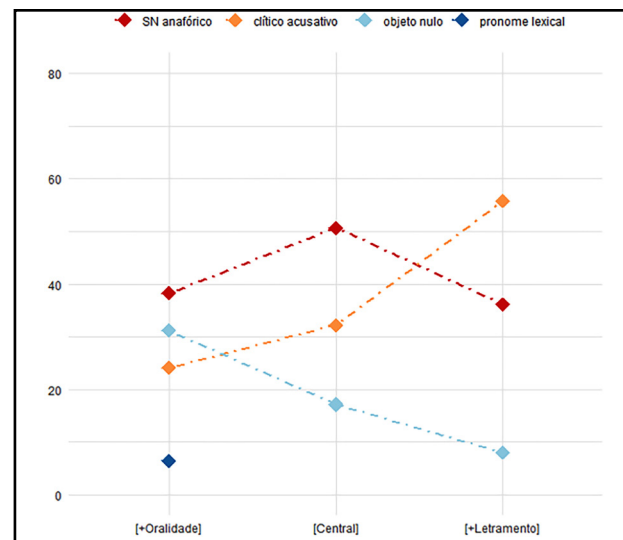
Os exemplos a seguir ilustram as formas encontradas na amostra jornalística do Rio de Janeiro:

1. **SN anafórico**: “Grávida de sete meses do meu primeiro filho, assisto à posse d<o presidente Lula> pela televisão. Meu então marido, petista ferrenho, se emociona ao ver **o ex-sindicalista** subir a rampa do planalto.” {Crônica 16 - Maria Ribeiro}
2. **Clítico acusativo**: “De fato, em muitos desses casos, <as vítimas> já tinham prestado queixa em delegacias, mas o Estado se mostrou incapaz de protegê-**las**.” {Editorial 12}
3. **Objeto nulo**: “Então claro que temos em mãos <um problema>. Quando resolvermos Ø, será o nosso grande pulo do gato, porque além do efeito prático de desenvolver a comunicação das crianças, traremos de volta o lado lúdico para o ambiente escolar.” {Entrevista 08 - Cultura/Carla Camurati}
4. **Pronome lexical**: “<Ramazzotti> é como um Maroon 5 italiano. Junte <**ele**> a um jantar à luz de velas, regado a um bom vinho, e temos um verdadeiro convite à sedução.” {Tirinha 358 - Valente}

Tanto o SN anafórico quanto o clítico acusativo se distribuíram de forma semelhante no *corpus* e juntos representam mais de 80% das ocorrências encontradas. Apesar de praticamente não ser utilizado na fala, o clítico pronominal é forma considerada como “correta” pelas gramáticas tradicionais (cf. ROCHA LIMA, 2018 [1972]; CUNHA; CINTRA, 2016 [1985]; BECHARA, 2015 [1999]). Nesse sentido, não surpreende o fato de ter 40% dessa variante nos textos analisados, visto que representam a esfera jornalística. Por outro lado, o SN anafórico é uma forma neutra, sobre a qual não parece incidir avaliação no sentido sociolinguístico (cf. LABOV, 2003), e sua alta incidência pode ser devido ao fato de que é considerada uma estratégia que colabora para a construção do objeto do discurso, no que diz respeito aos processos de referência de um texto escrito (a esse respeito, cf., entre outros, CAVALCANTE; SANTOS, 2012). A alta taxa de aplicação dessa forma também foi encontrada em Lima, Pissurno e Santana

(2019). Já o objeto nulo – também uma forma de esquiva e apontada pelos estudos como a preferida da modalidade oral (cf. OMENA, 1978; DUARTE, 1986; FREIRE, 2000; MARAFONI, 2004; entre outros) – também encontra espaço nos textos publicados no jornal O Globo. Por fim, é destacável o percentual de aplicação de pronome lexical que foi perto de zero, o que mostra a força normativa para barrar essa forma na escrita, particularmente aqui no universo dos textos publicados no jornal O Globo. Essa variante ocorreu apenas na porção de [+oralidade] – no gênero “tirinha” –, como podemos ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Proporção das estratégias de representação do acusativo anafórico de terceira pessoa pelos gêneros textuais do jornal O Globo



Fonte: elaboração própria.

No Gráfico 1, é possível observar que o emprego de clítico acusativo para expressão do acusativo anafórico aumenta de uma porção a outra do *continuum*, ao passo que o de objeto nulo diminui. A redução de objeto nulo na porção de [+letramento] poderia, talvez, indicar que quanto mais se aproxima do extremo de [+letramento], no qual se exige maior monitoração quanto ao cumprimento de norma-padrão e maior domínio estilístico, mais se parece ter consciência da posição do

objeto direto anafórico. Por sua vez, o SN anafórico não aumenta nem diminui de maneira escalar. Por fim, acerca do pronome lexical, que ficou restrito apenas às tirinhas, é possível interpretar essa forma como um traço “descontínuo” – segundo classificação de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) –, pois, de uma extremidade a outra do *continuum*, essa forma para de ser utilizada, ou seja, é descontinuada.

No que diz respeito ao evento da ordem dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples, os dados distribuíram-se conforme na dispostos na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Distribuição geral dos dados de próclise e de ênclise no *corpus* de gêneros textuais do jornal O Globo

Variante	Frequência	Percentual
<i>Próclise</i>	959/1216	79%
<i>Ênclise</i>	257/1216	21%

Fonte: elaboração própria.

Os exemplos a seguir ilustram as formas encontradas:

1. **Próclise:** “<Não> ***nos interessa*** se ela é “terrivelmente cristã”.” {Carta de leitor 075 - João Gilberto Souza Martins}
2. **Ênclise:** “Em poucos meses de conversas impróprias, voluntarismos e tráfico de influência, <o Brasil> ***viu-se*** metido num escândalo.” {Artigo 36 – Elio Gaspari}

A interpretação de tal resultado foi realizada de acordo com o contexto estrutural em que ocorreu cada dado. Dessa forma, foi controlado se o grupo cl V/v-cl aparecia em início de oração/período ou precedido por algum termo antecedente, uma vez que no primeiro grupo não é possível verificar a atuação dos chamados “elementos proclisadores”, tradicionais ou não.

Quanto ao grupo de dados em “contexto inicial” – as ocorrências em início de oração/ período, encontrou-se a seguinte distribuição de dados (Tabela 3):

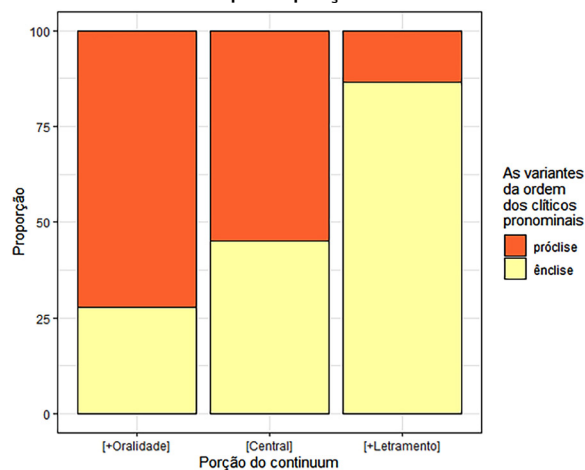
Tabela 3 – Distribuição dos dados de próclise e de ênclise no subgrupo de contexto inicial

Variante	Frequência	Percentual
<i>Próclise</i>	57/171	33%
<i>Ênclise</i>	114/171	67%

Fonte: elaboração própria.

Consensualmente, as gramáticas tradicionais não recomendam o uso de pronome átono em início de oração/período (cf. ROCHA LIMA, 2018 [1972]; CUNHA; CINTRA, 2016 [1985]; BECHARA, 2015 [1999]). Faraco (2008) refere-se a isso como a “rainha das questões gramaticais”, uma vez que já foi objeto de inúmeras polêmicas. Nesse contexto estrutural, a orientação é que seja utilizada a forma pós-verbal. O Gráfico 2 mostra a proporção de próclise e de ênclise em contexto inicial em função das porções do *continuum*.

Gráfico 2 – Proporção de próclise e de ênclise em contexto inicial pelas porções do *continuum*



Fonte: elaboração própria.

Como visto no Gráfico 2, não obstante a recomendação das gramáticas tradicionais no que diz respeito à aplicação de ênclise nesse contexto estrutural, verifica-se que essa orientação é acatada de forma escalar nas porções do *continuum*. Destaca-se ainda que,

nem na porção de [+letramento] do *continuum*, a escrita brasileira é categórica na aplicação de ênclise – tal emprego é semicategórico apenas em contexto de início de período nessa porção.

No tocante ao subconjunto de contexto não inicial, isto é, dos dados precedidos por algum elemento antecedente, os 1045 dados distribuíram-se conforme se observa na Tabela 4.

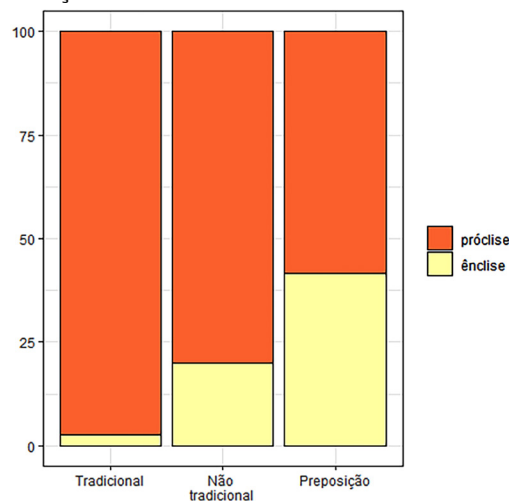
Tabela 4 – Distribuição dos dados de próclise e de ênclise no subgrupo de contexto não inicial

Variante	Frequência	Percentual
<i>Próclise</i>	902/1045	86%
<i>Ênclise</i>	143/1045	14%

Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta a distribuição desses dados em função da natureza do elemento antecedente: tradicional proclisador (partículas de negação, elementos subordinativos e advérbios curtos), tradicional não proclisador (sujeitos, conjunções coordenativas e locuções adverbiais) e preposições.

Gráfico 3 – Proporção de próclise e de ênclise em função da natureza do elemento antecedente

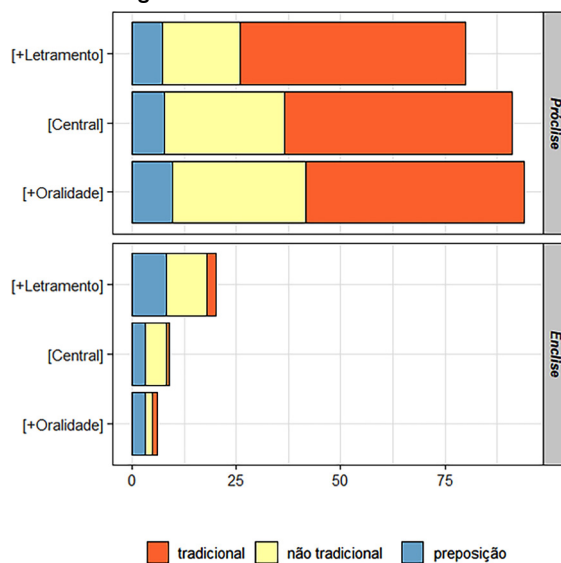


Fonte: elaboração própria.

Conforme visto, o uso de próclise diminuiu de um grupo para o outro, ainda que o emprego da forma pré-verbal tenha ficado acima de 50% em todos os contextos. A próclise foi semicategórica na presença dos “tradicionais proclisadores”. No entanto, também houve mais de 50% diante dos “tradicionais não proclisadores”, o que se afasta da recomendação de uso disposta nas gramáticas tradicionais. Desses elementos não proclisadores, vale pontuar que, apenas nas locuções adverbiais, houve maior emprego de ênclise do que próclise, ou seja, o uso foi mais próximo das orientações normativas vigentes. Em última instância, a oscilação verificada acerca da ordem dos clíticos pronominais junto ao verbo na presença de preposições pode ter sido decorrente do tipo de clítico envolvido, já que o emprego é facultativo segundo as gramáticas tradicionais – apenas com os clíticos de terceira pessoa (“o/a(s)”), o emprego deve ser enclítico.

No Gráfico 4, é possível observar a distribuição de próclise e ênclise pelas porções do *continuum* segundo a natureza do elemento antecedente controlada.

Gráfico 4 – Proporção de próclise e de ênclise nas porções do *continuum* segundo a natureza do elemento antecedente



Fonte: elaboração própria.

Esse gráfico reúne as informações anteriores, vistas agora pelas porções do *continuum*. A próclise foi mais utilizada do que a ênclise, como já se mostrou. Pode-se visualizar um ligeiro decréscimo da porção de [+oralidade] para a de [+letramento] em relação ao uso de próclise na presença de um elemento “não proclisador” (SN sujeitos, as conjunções coordenativas e as locuções adverbiais). Em outras palavras, a porção de [+letramento], em comparação com as demais, é a que mais aplica ênclise diante desses elementos, colocação essa orientada pelas GTs.

Para ambos os fenômenos linguísticos investigados, também foram desenvolvidas análises de ordem estatística, por meio da plataforma *R*, a fim de verificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que atuam no favorecimento e desfavorecimento das formas variantes. Essas análises, contudo, não são contempladas neste texto, mas podem ser consultadas em Lima (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em desenvolvimento buscou contribuir com o mapeamento de tendências da escrita brasileira. Entendemos que somente a partir da descrição detalhada de regras variáveis, observadas em função de um *continuum* de gêneros textuais da modalidade escrita – com concepções de oralidade/letramento –, será possível aferir padrões gerais e particulares dessa escrita.

De modo geral, quanto aos fenômenos analisados, a distribuição dos dados indica que mesmo a escrita praticada na esfera jornalística não atende todas as orientações normativas presentes nas GTs. Os gêneros da porção de [+letramento] do *continuum* são os que mais se aproximam do ideal de norma, em alguns aspectos.

Acredita-se, por fim, que os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do projeto nacional podem contribuir não só com o debate sobre a padronização linguística, mas também com o avanço científico no sentido de compreender a complexa rede de fatores que explicam a formação do perfil das modalidades nas mais diversas situações discursivas.

REFERÊNCIAS

- AVERBUG, M. C. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2015 [1999].
- BIBER, D.; CONRAD, S. Written registers, genres, and styles. *In*: BIBER, D.; CONRAD, S. **Register, genre and style**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 109-142.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O Português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 51-70.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O impacto da Sociolinguística na Educação. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 157-167.
- CAVALCANTE, M. M.; SANTOS, L. W. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão/SC, v. 12, n. 3, p. 657-681, set./dez. 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016 [1985].
- DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronomes lexical e categoria vazia no português do Brasil**. 1986. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 1986.

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

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, C. A. Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas? **Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq).** Postado em 13/05/2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/463725112/2020-FARACO-Carlos-Alberto-Por-que-precisamos-de-novas-gramaticas-normativas#>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FREIRE, G. C. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, G. C. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana.** 2005. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KATO, M. A. Apresentação. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [1993]. p. 15-28.

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

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. *In*: PAULSTON, C. B.; TUCKER, R. (ed.). **Sociolinguistics: the essential readings.** Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.

LIMA, M. D. A. O. **Continuum de gêneros textuais jornalísticos para a descrição de norma(s) culta(s): o acusativo anafórico de terceira pessoa e a ordem dos clíticos pronominais.** 2022. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LIMA, M. D. A. O.; PISSURNO, K. C. da S.; SANTANA, J. M. C. P. de. Variação estilística das estratégias de preenchimento do acusativo anafórico de terceira pessoa. *In*: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. O. (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão.** Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. p. 17-41.

- MARAFONI, R. L. **A realização do objeto direto anafórico**: um estudo em tempo real de curta duração. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-44.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATOS e SILVA, R. V. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino do Português no Brasil. *In*: MATOS e SILVA, R. V. **O português são dois... Novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 128-151.
- OMENA, N. P. de. **Pronome pessoal de terceira pessoa**: suas formas variantes em função acusativa. 1978. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica /RJ, Rio de Janeiro, 1978.
- ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. 54. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018 [1972].
- VIEIRA, S. R. A unidade e a diversidade no ensino de Língua Portuguesa. **Tabuleiro de Letras**, v. 12, n. 3, p. 22-34, 2018.
- VIEIRA, S. R. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em *continuum* de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. *In*: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. O. (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019a. p. 103-111.
- VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolinguísticos. *In*: MACHADO-VIEIRA; M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Dimensões e experiências em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Blucher, 2019b. p. 243-264.
- VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. O. **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].
- ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua e diversidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Caroline Carnielli Biazolli

Marcus Garcia de Sene

Livia Oliveira Azevedo

Priscila Cristina Zambrano

Milena Aparecida de Almeida

**GÊNEROS
TEXTUAIS-
DISCURSIVOS
DO JORNAL
*FOLHA DE S.PAULO:***

da construção da amostra
a resultados preliminares

Resumo: Este trabalho se refere às atividades empenhadas, até o presente momento, na construção de uma amostra de textos jornalísticos de São Paulo, vinculada ao projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”, e na realização de análises iniciais, quanto à colocação pronominal, nesse material organizado. Objetivamos socializar (i) considerações acerca de estudos, desafios e decisões metodológicas tomadas para e durante a construção dessa amostra, com base no jornal *Folha de S.Paulo*, (ii) apontamentos sobre as etapas executadas para a extração dos casos de clíticos pronominais e (iii) resultados preliminares das análises já feitas. Embora o trabalho ainda seja incipiente, já é possível sinalizar o potencial dos textos selecionados e organizados, representativos de sete gêneros textuais-discursivos jornalísticos, para o estudo da variação linguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Gêneros jornalísticos. Colocação pronominal.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se alinha às ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”, sob a coordenação da Prof^{fa}. Dr^a. Sílvia Rodrigues Vieira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse projeto, que também inclui atividades de uma equipe nacional, dividida em subequipes regionais, busca realizar o mapeamento de fenômenos variáveis do português brasileiro em gêneros do *continuum* fala-escrita, com vistas à proposição de uma norma de referência (norma-padrão) atualizada, de caráter plural, que reflita “os [parâmetros] das normas praticadas em diversas variedades/modalidades” (VIEIRA, 2019, p. 244).

Tendo em vista essa finalidade, o projeto propõe a construção de um banco de dados, selecionando textos da modalidade escrita culta brasileira provenientes de gêneros diferentes – no caso, gêneros pertencentes às instâncias discursivas jornalística e acadêmica e produzidos nas capitais Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife –, e o estudo de regras variáveis morfossintáticas a partir desse banco de dados construído.

Neste texto, pretendemos socializar o que nossa subequipe regional, responsável pela construção da amostra de textos jornalísticos de São Paulo, tem feito até o presente momento, o que envolve considerações acerca do material utilizado como fonte da coleta dos textos jornalísticos – o jornal *Folha de S. Paulo* –, e das etapas da constituição da amostra em si, explanações sobre a extração inicial de dados da amostra construída – em particular, do fenômeno variável da colocação pronominal – e apresentação/discussão de resultados preliminares quanto à posição de clíticos pronominais nos gêneros examinados.

Nosso trabalho, de forma condizente com as premissas teórico-metodológicas do projeto “Pró-norma plural”, adota três pontos de partida, que, na realidade, também são pontos de chegada, uma vez que sustentam todo o percurso de nossa investigação: a definição de

gênero assumida, a relação intrínseca entre variação e gênero textual-discursivo e a pertinência da observação de diferentes textos distribuídos em *continua*, a fim de contribuir para o entendimento de processos em variação, uma vez que esses *continua* podem funcionar como caminho de difusão de fenômenos em variação (BIAZOLLI, 2016, 2018).

Para o primeiro ponto, referente à noção de gênero, ratificamos uma visão integrativa

[...] por meio de uma proposta que contemple os gêneros como práticas sociais e textual-discursivas, avaliando-os a partir de propósitos comunicativos, estrutura organizacional e estilo, e a partir dos valores e significados ideológicos subjacentes ao texto (BIAZOLLI; BERLINCK, 2021a, p. 7).

Desse modo, para o conhecimento pleno de um evento comunicativo,

[...] tanto a compreensão da estrutura/organização de um texto que materializa determinado gênero quanto a compreensão dos significados do(s) discurso(s) por trás desse mesmo texto têm o mesmo peso de significância (BIAZOLLI; BERLINCK, 2021a, p. 7).

Justificamos, assim, o uso do rótulo *gêneros textuais-discursivos*, marcado, por exemplo, já no título deste trabalho.

No que se refere ao segundo ponto, o da relação entre variação e gênero textual-discursivo, partimos do pressuposto bakhtiniano de que gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997 [1979]) e, sendo assim, esse caráter relativo da estabilidade propicia a variação, fortemente correlacionada às condições de produção e recepção do enunciado. Objetivamos conferir centralidade ao conceito de gênero para o entendimento dos usos reais da língua, particularmente no que concerne aos estudos de processos de variação e mudança linguísticas. Segundo Biazolli e Berlinck (2021b, p. 15),

O estudo de processos de variação e mudança linguísticas é uma das áreas da Linguística em que, talvez mais do que em outras, a realidade da língua em uso é uma condição tão essencial quanto inescapável. A língua varia e muda pela ação contínua de seus falantes, em interações verbais concretas.

Desse modo, fica evidente que não é possível investigar em sua completude tais processos sem considerar como a natureza do gênero os afeta, os molda, os determina; ao mesmo tempo que essa natureza é afetada, moldada e determinada por eles.

Por fim, quanto ao terceiro ponto, o dos *continua*, consideramos adequado reforçar a importância da observação dos diferentes textos distribuídos em *continua* (LABOV, 1972; ROMAINE, 1982; BORTONI-RICARDO, 2004; MARCUSCHI, 2008; dentre outros) em trabalhos interessados na dinamicidade da língua. O que assumimos é que os textos, que materializam gêneros, podem ser organizados com base em uma gradação estilística, em aspectos da fala-escrita, em elementos relacionados a monitoramento e à formalidade, mais ou menos intensos, e em temas mais ou menos rebuscados, por exemplo, buscando cumprir os interesses da investigação. A partir dessa organização, podemos observar a distribuição de variantes linguísticas em correlação a essas escalas e compreender, em mais detalhes, os padrões linguísticos.

Trazemos, a seguir, quatro seções que, com estas palavras introdutórias e as referências, compõem o trabalho por ora apresentado.

CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA DE TEXTOS JORNALÍSTICOS: **sete gêneros textuais-discursivos presentes na *Folha de S.Paulo***

Para constituir a amostra de textos jornalísticos referente a São Paulo, iniciamos nossas pesquisas buscando conhecer melhor a história do jornal com o qual trabalhamos, a *Folha de S.Paulo*.

A partir de informações disponibilizadas no *site* do Grupo Folha⁵, averiguamos, então, que o surgimento dessa publicação remonta ao início do século XX, quando Olival Costa e Pedro Cunha fundaram, em

5 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/institucional/historia_da_folha.shtml?fill=4>. Último acesso em: 23 jun. 2022.

1921, o jornal *Folha da Noite*. Nos anos subsequentes, somaram-se a esse periódico a *Folha da Manhã* e a *Folha da Tarde*, edições criadas em 1925 e em 1949, respectivamente, até que em 1960 os três jornais se fundiram, enfim originando a *Folha de S.Paulo*. Nas décadas que se seguiram, a *Folha* criou e aderiu a um projeto editorial institucionalizado, lançou novas iniciativas jornalísticas como sua versão *online* e o jornal *Agora*, e publicou seis edições de seu *Manual da Redação*, tornando-se um dos jornais mais lidos e de maior circulação no Brasil.

Após esse primeiro momento de contextualização histórica, demos continuidade ao nosso trabalho buscando identificar, dentro da *Folha de S.Paulo*, os gêneros textuais-discursivos-alvo de nossa investigação, em termos de estrutura e função. Desse modo, decidimos avaliar as edições da *Folha* publicadas entre os dias 27/09/2020 e 11/10/2020, disponíveis no *site* do acervo digital do jornal⁶, enfocando, principalmente, editoriais, artigos, cartas de leitor, notícias, crônicas, entrevistas e tirinhas, e observando aspectos tais como extensão do texto, frequência e caderno de publicação, regularidade de autores/columnistas, escolhas editoriais (como cores e disposição espacial na página), entre outros.

Procuramos, ao mesmo tempo, nos atentar aos critérios para seleção do material já estabelecidos no projeto “Pró-norma plural”, com o objetivo de reconhecer textos que, possivelmente, nos interessariam no decorrer da pesquisa. Assim, além de analisar as características acima mencionadas, lançamos um olhar cuidadoso também para questões como: recorte temporal, que deveria contemplar as publicações mais recentes, de 2020 para trás, para todos os gêneros, com exceção das tirinhas; diversidade autoral, para textos assinados; diversidade temática; e origem dos jornalistas, entrevistados e leitores (no caso das cartas de leitor), que deveriam ser paulistanos ou paulistas.

Como resultado desse estudo prévio, cada membro da subequipe sistematizou suas impressões em documentos que circularam entre nós, de maneira que, ao final, obtivemos uma visão geral

6 Disponível em: <<https://acervo.folha.com.br/>>. Último acesso em: 23 jun. 2022.

do comportamento dos gêneros textuais-discursivos na *Folha de S.Paulo*, o que posteriormente facilitou a identificação dos textos relevantes para nossa coleta.

Na sequência, iniciamos a seleção dos textos referentes aos gêneros em questão, com o objetivo de atingir aproximadamente 20 mil palavras para cada um deles, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela equipe nacional. Para a organização da amostra, seguimos, então, os seguintes passos: (i) reconhecimento do texto a ser incluído no estudo a partir das edições da *Folha* disponibilizadas em seu acervo digital; (ii) seleção e *download* da imagem original da página inteira do jornal; (iii) recorte da imagem para isolar o texto a ser coletado, por meio do *software* de edição de imagens nativo do *Windows*; (iv) conversão da imagem em texto editável com o auxílio do *software* de Reconhecimento Óptico de Caracteres (OCR – *Optical Character Recognition*) *ABBYY FineReader* (ABBYY PRODUCTION LLC, 2019); (v) revisão do arquivo editável, para se chegar às versões finais nos formatos .docx e .txt; e, finalmente, (vi) preenchimento da planilha de metadados, com informações acerca do autor, título, temática e data de publicação.

Compartilhamos, na sequência, algumas informações que julgamos pertinentes para a descrição detalhada da amostra construída, com vistas a explicitar as especificidades envolvidas nesse processo.

Os editoriais foram retirados, sempre, da página A2 do jornal, onde todos os dias dois exemplares desse gênero textual-discursivo são publicados. Em decorrência de sua estrutura característica, a identificação desse tipo de texto não foi um problema durante a realização da coleta. Entretanto, pelo fato de a *Folha* comumente traçar críticas de cunho político em seus editoriais, a maior dificuldade por nós encontrada foi a de atingir a diversidade temática desejada. No fim, foram reunidos 49 textos, publicados entre 12/01/2017 e 30/12/2020, somando um total de 20.030 palavras.

Igualmente fáceis de serem reconhecidas por sua estrutura, as entrevistas se mostraram desafiadoras por motivos distintos. Por termos decidido coletar apenas textos nos quais entrevistador e entrevistado fossem ambos paulistanos ou paulistas, foi necessário verificar suas origens antes de selecionar as entrevistas, o que nos levou a buscar informações em diversas fontes da internet, incluindo perfis e páginas em redes sociais. Coletamos 16 textos, publicados entre 16/01/2019 e 14/12/2020, resultando um total de 20.860 palavras e apenas uma repetição entre os entrevistadores.

Já no que diz respeito aos 34 artigos e 37 crônicas, foi, por sua vez, a própria caracterização situacional desses gêneros textuais-discursivos que tornou a escolha dos textos trabalhosa. Por serem, por definição, gêneros mais livres e permissivos, artigo e crônica nem sempre apresentaram limites claros entre si na *Folha de S.Paulo*, por vezes ocupando, inclusive, espaços semelhantes no jornal. Assim, após o momento inicial da coleta, foi preciso retornar a esses dois conjuntos de textos em uma segunda revisão, com foco mais atento às temáticas, aos propósitos comunicativos, às escolhas linguísticas neles presentes, para garantir que todos os textos fossem, de fato, expoentes prototípicos de seus respectivos gêneros. Nesse processo, optamos por substituir 9 artigos e 9 crônicas, sendo repetidos os passos (i) a (vi) acima descritos para os novos textos selecionados. Dessa forma, finalizamos a organização desses gêneros, com 20.224 palavras para artigos, veiculados entre 11/01/2020 e 08/12/2020, e 20.620 palavras para crônicas, publicadas entre 10/01/2019 e 22/12/2020.

De maneira análoga, a reunião de notícias implicou uma revisão posterior para assegurar a adequação dos textos coletados à definição do gênero, dada a também sutil fronteira entre notícia e reportagem. Para tentar mitigar as incertezas surgidas após um primeiro momento de seleção, optamos por substituir 7 das publicações inicialmente escolhidas, dando preferência a textos breves, que versassem sobre fatos de divulgação recente e, se possível, não apresentassem assina-

tura. Repetidos os procedimentos metodológicos necessários para as novas produções coletadas, encerramos o trabalho com esse gênero textual-discursivo reunindo, ao final, 43 notícias divulgadas entre os dias 10/01/2018 e 15/10/2020, em um total de 20.031 palavras.

Quanto às cartas de leitor, não encontramos qualquer dificuldade relacionada à identificação do gênero, uma vez que ele possui uma estrutura bem definida e é publicado, invariavelmente, na página A3 do jornal. Para garantir uma maior diversidade temática, já que as cartas normalmente se referem a edições recentes do periódico, optamos por coletar textos publicados entre 15/07/2017 e 14/12/2020, sempre com um intervalo de aproximadamente um mês entre eles. Além disso, houve o cuidado de reproduzir, nas versões finais e na planilha de metadados, os títulos a que se referiam todas as cartas, mesmo que eles não constassem no recorte da imagem original. Devido à curta extensão de cada texto, foi preciso coletar 336 cartas de leitor para atingirmos 20.721 palavras.

Por fim, as tirinhas configuraram um caso absolutamente diverso dos outros gêneros textuais-discursivos em questão. Primeiramente, é importante apontar que, em virtude do baixo número de palavras por tira e do fato de a *Folha* contar com quadristas fixos, surgiu a necessidade de abrir exceções quanto aos critérios de seleção anteriormente definidos. Desse modo, realizamos um recuo temporal maior, englobando tirinhas publicadas entre 15/01/2011 e 20/12/2020, e incluímos na amostra não só materiais produzidos por autores de fora do estado de São Paulo, como também tirinhas traduzidas. Além disso, não foi possível, para esse gênero, seguir a metodologia acima descrita por completo, em razão da natureza multimodal dos textos. Por envolverem as modalidades verbal e visual, a conversão utilizando o *software ABBYY FineReader* não foi produtiva, uma vez que o programa apresentou dificuldade na identificação de áreas de texto escrito e no reconhecimento de fontes irregulares. Conseqüentemente, após o recorte das tiras que nos interessavam,

foi preciso fazer a transcrição manual das partes escritas desse gênero antes de dar continuidade ao processo. Apesar de essa tarefa ter demandado um notável dispêndio de tempo, encerramos a seleção com um montante de 20.231 palavras, distribuídas em 876 tirinhas.

Ao término da seleção, coleta e organização dos textos, compusemos, portanto, uma amostra de textos jornalísticos para a investigação de fenômenos variáveis do português brasileiro, com base em sete gêneros textuais-discursivos da *Folha de S.Paulo*, conforme ilustrado na tabela 1.

Tabela 1 – Constituição da amostra de textos jornalísticos de São Paulo

GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO	NÚMERO DE TEXTOS	NÚMERO DE PALAVRAS
Tirinha	876	20.231
Entrevista	16	20.860
Crônica	37	20.620
Notícia	43	20.031
Carta do leitor	336	20.721
Artigo	34	20.224
Editorial	49	20.030
TOTAL: 7 gêneros	1.391 textos	142.717 palavras

Fonte: elaboração própria.

EXTRAÇÃO DE DADOS: colocação pronominal em foco

Com a amostra de textos jornalísticos de São Paulo organizada, e diante do objetivo do projeto “Pró-norma plural” de estudar regras variáveis morfossintáticas com base nos gêneros textuais-discursivos pesquisados, nos propusemos a fazer uma análise preliminar do fenômeno da colocação pronominal no material reunido.

Sob aportes teórico-metodológicos diversificados, encontramos um significativo conjunto de estudos (sócio)linguísticos a respeito desse fenômeno⁷, voltados à análise da posição de clíticos pronominais em lexias verbais simples – *me dá um café / dá-me um café / dar-me-á(ia) um café* – e/ou em lexias verbais complexas – *me pode dar um café / pode-me dar um café / pode me dar um café / pode dar-me um café* –, em uma ou mais variedades do português. De acordo com Mattos e Silva (2004), a colocação pronominal é um dos assuntos mais focalizados pelos estudiosos da língua portuguesa. Isso se dá pelo fato de os pronomes reunirem em si características articuláveis nos distintos níveis da língua e, sobre a sua posição, realizarem-se de forma notavelmente diferente de acordo com a variedade do português investigada – particularmente entre o português brasileiro e o português europeu.

Fizemos a extração dos registros de clíticos pronominais na amostra com o auxílio do R (R CORE TEAM, 2021), que é uma linguagem de programação voltada à análise estatística de dados, mas também pode ser utilizada para extrair dados, compilar e anotar *corpora*, além de elaborar gráficos (OUSHIRO, 2014). Uma das vantagens dessa ferramenta é a sua versatilidade, dado que está disponível em vários sistemas operacionais, *UNIX*, *Windows* e *MacOS*, além de ser gratuita.

O primeiro passo para a extração da variável em questão, após o conhecimento de seus contextos de uso por todos nós da subequipe, consistiu na formatação da amostra para atender às exigências da linguagem de programação R. Para isso, voltamos aos textos salvos em *.docx* e *.txt* para verificar se, em *.txt*, todas as marcas de tabulação haviam sido retiradas – ou seja, revisitamos nosso primeiro tratamento dos dados a fim de que os espaçamentos duplos fossem substituídos por um único espaço e a paragrafação fosse excluída. Os arquivos

7 Para o entendimento do fenômeno variável da colocação pronominal, cf. Pagotto (1992); Lobo (1992); Martins, A. M. (1994); Vieira (2002); Schei (2003); Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005); Machado (2006); Saraiva (2008); Martins, M. A. (2009); Nunes (2009, 2014); Peterson (2010); Santos (2010); Biazolli (2010, 2016, 2018); dentre outros trabalhos.

finais, a serem utilizados no R, foram salvos em .txt, já que é este o formato de arquivo com o qual o *software* trabalha melhor.

Com a amostra devidamente adequada à extração, utilizamos o pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2018) que permite, essencialmente, duas funções básicas: (i) identificação/etiquetagem da ocorrência e (ii) apresentação de dados em uma planilha *Excel* no formato .csv⁸.

Preparamos o *script* do pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2018) para que ele pudesse, inicialmente, realizar a etiquetagem do fenômeno a ser coletado. Para isso, utilizamos a função de *identificacao()* para definir o padrão do fenômeno a ser extraído; no caso do clítico pronominal, considerando as posições em que ele pode ocorrer, programamos o pacote para extraí-lo tanto nas posições pré e pós-verbal quanto no interior de um verbo. Para isso, no pacote *dmsocio*, foi possível fazer a identificação desse possível verbo com a expressão regular `\\b`, que indica, em essência, fronteira de palavras.

Tomemos como exemplo a extração do clítico *se*. Para extraí-lo em posição anterior ao verbo, utilizamos a expressão regular *padrao* = `"se\\b"`, que indica que o *se* pode ocorrer antes de uma palavra – e não em seu início, meio ou fim. Com essa delimitação, foram extraídos apenas os contextos em que, antes de uma palavra, havia a presença de um *se*⁹. Para a posição pós-verbal, usamos a formulação *padrao* = `"\\bse"`; e, por fim, para extrair o *se* no interior de uma palavra, delimitamos que poderia, então, existir uma palavra antes e outra depois do dado-alvo (pronome) da coleta – *padrao* = `"\\bse\\b"`.

- 8 Não se trata, aqui, de um tutorial sobre o uso do pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2018). Nosso propósito é ilustrar como fizemos a extração dos dados que nos interessavam com base na amostra de textos jornalísticos que acabávamos de organizar. Para mais informações sobre o tratamento de dados com o R e sobre o pacote em questão, cf. Oushiro (2014) e Oushiro (2018), respectivamente.
- 9 Depois, dado a dado, verificamos se se tratava, de fato, de um caso de colocação pronominal, ou seja, se o registro se referia a um pronome clítico adjungido a um hospedeiro verbal – como discutiremos a seguir.

Sendo assim, os padrões em questão foram traduzidos da seguinte forma:

clítico\b posição pré-verbal	\bclítico posição pós-verbal	\bclítico\b posição intraverbal
---------------------------------	---------------------------------	------------------------------------

Após a definição do padrão, devemos informar ao *script* qual o símbolo responsável por identificar o dado investigado. No caso do pacote *dmsocio*, o padrão de utilização é o sinal de maior ou menor disposto da seguinte forma: < >. Definido o símbolo que indicaria o dado encontrado dentro da amostra, estabelecemos outro argumento obrigatório da função *identificacao()*, que é a *posicao.marcacao*. Esse argumento é um operador lógico, ou seja, quando T (*true*), o símbolo delimitado é colocado após o padrão que solicitamos ao programa identificar; quando F (*false*), a posição da marcação é feita antes do padrão.

Também foi necessário programar o *script* para ignorar algumas informações que, naquele momento, não eram relevantes para a extração, como foi o caso, nos artigos da *Folha de S.Paulo*, dos nomes e das descrições dos autores – por exemplo, foram ignoradas informações deste tipo: “Juca Kfourri, jornalista e autor de “Confesso que Perdi”. É formado em ciências sociais pela USP”. Essas informações foram identificadas, no arquivo .txt, com o código *N1*. Assim, na linha de comando *identificacao()*, pudemos solicitar que o *script* não fizesse a identificação/etiquetagem dos fenômenos presentes na linha identificada como *N1*. Para isso, utilizamos o argumento *ignorar.linhas = N1*.

Preparada a linha de comando responsável pela etiquetagem dos dados, nós a replicamos para identificar todos os clíticos possivelmente presentes na amostra – *me, te, se, o/os/a/as* (e suas formas variantes), *lhe/lhes, nos* e *vos*.

Após a etiquetagem, o próprio pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2018) gera um novo arquivo com a devida identificação do dado pesquisado. Observemos a figura abaixo:

Figura 1 – Exemplo de extração do clítico se

```
trescar
tres
Editorial
NA
Jorge Alberto de Oliveira Marum
É ridiculo como a Folha <> se pauta por Bolsonaro, e não pelos fatos objetivos. <> Se ele
estivesse apressando a vacinação e pressionando a Anvisa, a Folha o criticaria por
interferir numa agência independente, clamaria por cautela, diria que a vacina ainda não
tem comprovação científica de eficácia e segurança. Como fez com a cloroquina.
N1 (Piedade, SP)
```

Fonte: elaboração própria.

Ainda com auxílio do pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2018), demos nomes às colunas, que apareceriam na planilha *Excel*, das informações que gostaríamos que fossem extraídas da amostra, pertinentes aos nossos objetivos. Era de nosso interesse, por exemplo, saber o gênero textual-discursivo no qual o clítico estava inserido, o número do texto – para exemplificar, considerando que eram 49 editoriais, em qual texto desse montante estaria um determinado dado? –, informações tidas como variáveis sociais, entre outras especificações.

Organizadas as colunas que seriam preenchidas, usamos a função *extracao()*, que conta com os seguintes argumentos: *padrao*, que, como apresentamos acima, é o argumento que faz a seleção dos clíticos, *palavras.cont.precedente* e *palavra.cont.seguinte*, funções usadas para delimitar a quantidade de palavras antes e depois do padrão identificado. Optamos, aleatoriamente, por 30 palavras. Além disso, usamos o argumento *palavras.ocorrencia* para delimitar o número de palavras a serem extraídas como ocorrência. No caso em questão, por se tratar da coleta de 1 clítico, delimitamos uma palavra a ser extraída.

Após isso, definimos o argumento *stoplist*, que delimita quais palavras devem ser ignoradas na extração. Como não se trata de um *corpus* anotado, não delimitamos nenhuma restrição, com vistas a não prejudicar a coleta dos clíticos. Também utilizamos, na função *extracao()*, o argumento para *ignorar.linhas = N1*, explicado anteriormente. Por fim, outros dois argumentos foram importantes: o primeiro, *loc.variaveis.sociais*, que indica o número das linhas em que se encontram

as informações das variáveis sociais a serem extraídas; e, o segundo, *nomes.colunas.variaveis*, argumento com o nome do vetor anterior pré-definido que conta com o nome das colunas que representam as variáveis extralinguísticas. Para finalizar a etapa da extração, inserimos o argumento *file*, responsável por dar nome ao arquivo com os dados extraídos. Desse modo, tivemos, então, a seguinte linha de comando¹⁰:

```
extração(padrao=clítico\b, palavras.cont.precedente=30, pala-
vras.ocorrencia=1, palavras.cont.seguinte=30, stoplist=NULL,
ignorar.linhas=N1, loc.variaveis.sociais=variáveis.sociais, no-
mes.colunas.variaveis=nomes.colunas, file=clítico.txt)
```

Ao ser executada a linha de comando, esta busca nos arquivos os clíticos solicitados e retorna os resultados em uma planilha *Excel*, conforme a figura a seguir.

Figura 2 – Exemplo das ocorrências coletadas de se, distribuídas na planilha Excel

Contexto.Precedente	Ocorrencia	Contexto.Seguinte	numero.gener	numero	titulo	frase	autor
'trescar tres Editorial NA Jorge Alberto de Oliveir se		pauta por Bolsonaro, e nã trescar	tres	tres	Editorial	NA	Jorge Alberto de Oliveira Marur
'setecar sete Sleeping Giants NA Edilva Bandeira se		encheu de preocupação ; setecar	sete	sete	Sleeping	NA	Edilva Bandeira S. Antunes
Giants sai do anonimato em entrevista à Folha", se		cuidem e < se protejam. setecar	sete	sete	Sleeping	NA	Edilva Bandeira S. Antunes
em entrevista à Folha", Mônica Bergamo, 13.12). se		protejam. N1 (Ilha Solteii setecar	sete	sete	Sleeping	NA	Edilva Bandeira S. Antunes
dozear doze Os centros NA Mauro Tadeu Almei se		tomarem chefe de estadi dozear	doze	doze	Os centro	NA	Mauro Tadeu Almeida Moraes
— coisa que qualquer pessoa poderia fazer sem ti se,		compartilhar informação: dezenovecar	dezenove	dezenove	STF e PCC	NA	Regina Ulha Cintra
É horripilante, repugnante e infernal a imagem ; se		como admite o titular do vintequatrocar	vintequatro	vintequatro	Bugio cak	NA	Amadeu R. Garrido de Paula
e de um mês e meio do gasto com as Forças Armad se		a isso a recusa em recebe vintecinocar	vintecinco	vintecinco	Governo	NA	Alexander Vicente Christianini
e ameaçando os últimos redutos das onças, confi se		unindo numa ofensiva co vinteseiscar	vinteseis	vinteseis	Governo	NA	João Pedro Sousa
A defesa da Folha pela diminuição ou a extinção se		servir do Estado ("Rever : vintenovocar	vintenove	vintenove	Reforma ;	NA	Maria Tereza Castro
servir do Estado ("Rever a estabilidade", Opiniã se		submeter ao político de vintenovocar	vintenove	vintenove	Reforma ;	NA	Maria Tereza Castro
não aceita inverdades como as da reportagem "S se		aposentadoria, para a qui trintaumcar	trintaum	trintaum	Reforma ;	NA	Vanessa Mateus
reportagem "Salários vitalícios ainda beneficiam se		contribui, exatamente na trintaumcar	trintaum	trintaum	Reforma ;	NA	Vanessa Mateus
NA José Jorge Zacharias Excelente homenagem c se		despedir", ilustrada, 14.8 trintaquatrocar	trintaquatro	trintaquatro	Axexê	NA	José Jorge Zacharias
homenagem da professora Djamila Ribeiro para l se		lamenta a partida no axe: trintaquatrocar	trintaquatro	trintaquatro	Axexê	NA	José Jorge Zacharias

Fonte: elaboração própria.

Como podemos identificar nas figuras 1 e 2, o programa identifica todos os se (ou outros clíticos pesquisados) dentro da amostra. Coube a nós, então, uma última tarefa: fazer uma varredura nas planilhas *Excel*, com o intuito de excluir os dados que não se referiam a clíticos pronominais. Na figura 1, por exemplo, marcado em vermelho,

10 De acordo com o padrão (clítico\b, \bclítico ou \bclítico\b), uma linha de comando era organizada e, então, executada.

temos um caso em que o *se* representa uma conjunção condicional que encabeça uma oração subordinada – um dado que foi excluído. Outros casos como o do clítico *o/a*, por exemplo, acabavam por se referir a artigos definidos – e não a pronomes oblíquos átonos.

Ao término dessa checagem, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 2 – Distribuição geral de clíticos pronominais na amostra de textos jornalísticos de São Paulo¹¹

GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO	NÚMERO DE DADOS
Tirinha	263
Entrevista	191
Crônica	329
Notícia	93
Carta do leitor	203
Artigo	225
Editorial	319
TOTAL: 7 gêneros	1.623 dados

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS PRELIMINARES: a distribuição da colocação pronominal nos gêneros textuais-discursivos examinados

Neste texto, por se tratar de uma pesquisa incipiente, trazemos resultados preliminares da colocação pronominal em uma subamostra derivada da amostra original. Para cada gênero textual-discursivo observado, analisamos os dados em conjuntos de aproximadamente 10 mil

11 Quanto às tirinhas, novamente por conta de suas particularidades, nos restou a coleta manual das ocorrências de clíticos pronominais nelas presentes – o uso do referido pacote, nesse contexto, não se mostrou produtivo.

palavras (cf. tabela 3), ou seja, neste momento, estamos olhando para cerca de metade da amostra constituída. Nesse recorte, foram encontrados 754 dados de pronomes clíticos (cf. tabela 4).

Tabela 3 – Constituição da subamostra de textos jornalísticos de São Paulo

GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO	NÚMERO DE TEXTOS	NÚMERO DE PALAVRAS
Tirinha	459	10.119
Entrevista	7	9.819
Crônica	19	10.261
Notícia	23	10.292
Carta do leitor	169	10.179
Artigo	17	10.283
Editorial	25	10.355
TOTAL: 7 gêneros	719 textos	71.308 palavras

Fonte: elaboração própria.

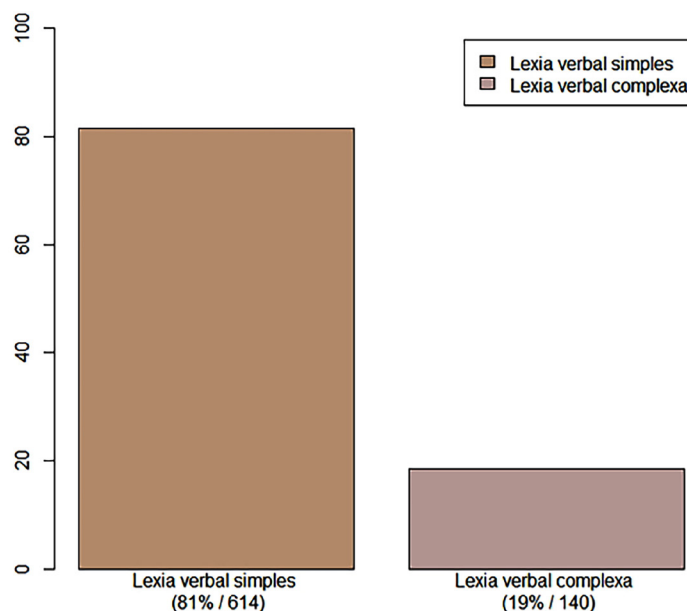
Tabela 4 – Distribuição geral de clíticos pronominais na subamostra de textos jornalísticos de São Paulo

GÊNERO TEXTUAL-DISCURSIVO	NÚMERO DE DADOS
Tirinha	127
Entrevista	86
Crônica	149
Notícia	51
Carta do leitor	86
Artigo	106
Editorial	149
TOTAL: 7 gêneros	754 dados

Fonte: elaboração própria.

Em termos gerais, dos 754 dados analisados, 614 (81%) se referiam a clíticos adjungidos a lexias verbais simples (“**Se ame** [*Ame-se*] pra depois amar.”¹²) e 140 (19%), a clíticos hospedados por lexias verbais complexas (“Não **se deve confundir** [*deve-se confundir/deve se confundir/deve confundir-se*] um momento dramático, como o atual, com tendências sociais mais a longo prazo.”¹³). Verifiquemos o gráfico 1:

Gráfico 1 – Distribuição geral de lexias verbais simples e complexas na subamostra



Fonte: elaboração própria.

A predominância de dados de lexias verbais simples nos fez, então, inicialmente, olhar para tais casos. Nesse cenário, como esperado – de acordo com resultados já sinalizados por outros estudos¹⁴

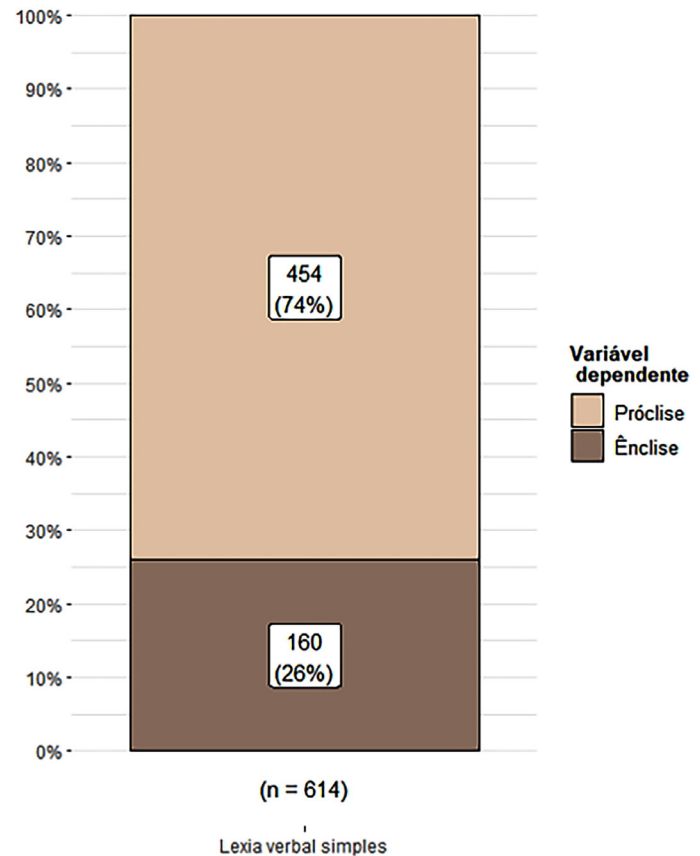
12 Dado extraído da tirinha 71 – *Viver dói*/Fabiane Langona/10-01-2018.

13 Dado extraído do artigo 13 – *Segurança e liberdade*/Fernando Schüler/16-04-2020.

14 Cf. estudos sobre a colocação pronominal mencionados em uma das notas anteriores.

que abordam a colocação no português brasileiro –, verificamos a predominância da próclise (454 dados / 74%) – como visto no gráfico 2.

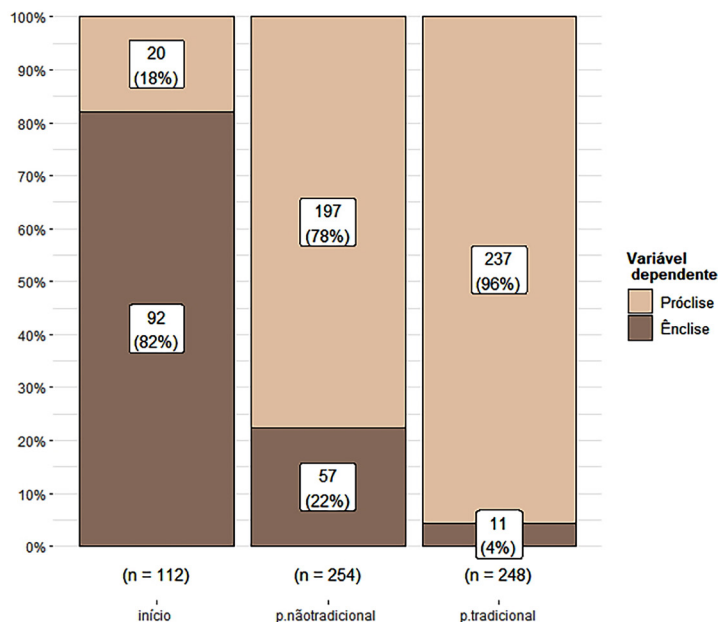
Gráfico 2 – Próclise e ênclise em lexias verbais simples da subamostra



Ao observarmos esses resultados de modo mais refinado, considerando os contextos nos quais os clíticos estavam inseridos – se em um contexto de início absoluto de oração/período, um contexto de

presença de proclisadores tradicionais ou um contexto de presença de proclisadores não tradicionais¹⁵ –, notamos as seguintes realizações:

Gráfico 3 – Próclise e ênclise em lexias verbais simples da subamostra, de acordo com o contexto linguístico



Fonte: elaboração própria.

- 15 As relações de proclisadores tradicionais e não tradicionais se baseiam, em primeiro plano, em apontamentos de gramáticas normativas (BECHARA, 2009 [1961]; ROCHA LIMA, 2011 [1957]; CUNHA; CINTRA, 2013 [1985]) e, ainda, naquilo que trabalhos linguísticos sobre o tema têm descrito (LOBO, 1992; GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005; SANTOS, 2010, dentre outros). Em linhas gerais, dentre os proclisadores tradicionais, consideramos partículas/sintagmas de negação, elementos subordinativos e advérbios focalizadores, quantificadores, modais/aspectuais e de atitude proposicional. Na lista dos proclisadores não tradicionais, agrupamos sintagmas nominais sujeitos, sintagmas preposicionados, preposições, locuções prepositivas, conjunções coordenativas, advérbios não modais, advérbios terminados com o sufixo *-mente* e locuções adverbiais. Admitimos que a denominação “proclisadores não tradicionais”, atribuída aos elementos à esquerda do grupo clítico-verbo (ou verbo-clítico) que, segundo a tradição gramatical, não exercem atração sobre o pronome, não é completamente satisfatória. Se tais vocábulos não são atratores de próclise, o termo “proclisadores” pode parecer improdutivo; entretanto, é o termo escolhido para que haja contraste entre os constituintes considerados proclisadores prototípicos (e assim divulgados nas gramáticas) vs. os outros constituintes que antecedem a cliticização pronominal (cf. BIAZOLLI, 2016, 2018).

Nos casos de início absoluto de oração/período (“**Observe-lhe** os sapatos.”¹⁶), ainda encontramos o predomínio da ênclise (92 dados / 82%), por ser um contexto de força normativa. Entretanto, não podemos deixar de sinalizar que são significativos os 18% (20 dados) de próclise verificados nessa situação. Com proclisadores não tradicionais (“Ao julgar apenas com base na letra fria da lei, sem considerar as circunstâncias que cada caso envolve, *ele nos mostra* que pode ser substituído por um algoritmo (...).”¹⁷), a próclise se mantém como a colocação mais produtiva (197 dados / 78%); já no que se refere ao contexto de proclisadores tradicionais (“*Nunca se descobriu* o equilíbrio perfeito entre os dois valores (...).”¹⁸), como presente no gráfico 3, a próclise é semicategórica (237 dados / 96%). Os raros casos de ênclise nesse último contexto (11 dados / 4%), futuramente, precisam ser analisados de forma minuciosa, uma vez que poderão ser, por exemplo, casos de hipercorreção ou, ainda, casos de clíticos de terceira pessoa adjungidos a verbos no infinitivo.

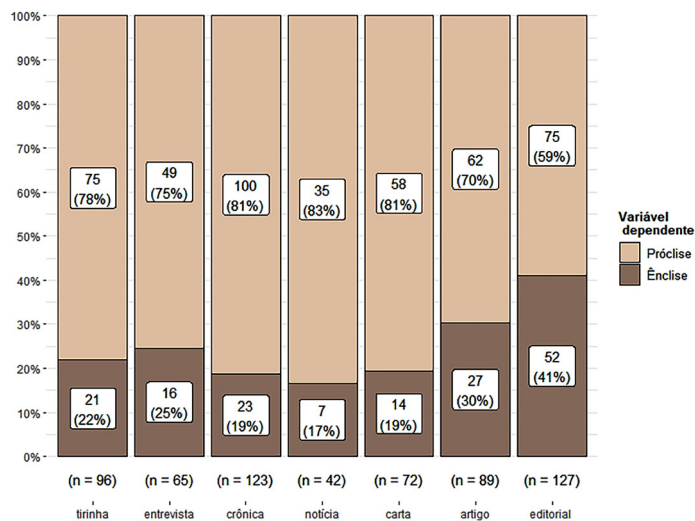
Para finalizar, consideramos esses dados segundo os gêneros textuais-discursivos em que estavam presentes, estando esses gêneros distribuídos em *continua* estilístico e da fala-escrita, de acordo com suas características de produção e recepção. Os resultados – apresentados no gráfico 4, embora não tenham sido suficientemente esmiuçados, já indicam que a distribuição da colocação pronominal pode se dar em correlação com os gêneros dispostos nessas escalas.

16 Dado extraído da crônica 13 – *O imponderável Betto*/Mario Sérgio Conti/14-09-2019.

17 Dado extraído da carta de leitor 20 – *STF e PCC*/Alex Strum/14-10-2020.

18 Dado extraído do artigo 13 – *Segurança e liberdade*/Fernando Schüler/16-04-2020.

Gráfico 4 – Próclise e ênclise em lexias verbais simples da subamostra, de acordo com o gênero textual-discursivo



Fonte: elaboração própria.

Nos gêneros mais à direita dos *continua*, tidos como de maior monitoramento e formalidade, com temas mais rebuscados, vemos um aumento no uso da ênclise. À esquerda e, ainda, na zona intermediária dos *continua*, precisamos refinar e explorar as análises, para tecer considerações mais precisas – como observar se, nas entrevistas e crônicas, os casos de ênclise se concentram na produção de um ou outro entrevistado/cronista, o que se justificaria, por exemplo, também por questões autorais.

ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Apesar de obtidos a partir de um trabalho ainda inicial, as análises e resultados aqui apresentados já dão indícios do quão rico é o potencial de nossa amostra para o estudo da variação linguística e sua relação

com gêneros textuais-discursivos. Diante disso, destinaremos as últimas linhas deste texto aos encaminhamentos futuros da pesquisa, deixando claro o desejo de explorar ao máximo o material que temos em mãos.

Conforme mencionamos anteriormente, as análises realizadas foram baseadas em uma subamostra preliminar em torno de 10 mil palavras, especificamente de textos jornalísticos produzidos no estado de São Paulo, para cada um dos gêneros textuais-discursivos do estudo. Com vistas ao aprofundamento da investigação da colocação pronominal na amostra construída, salientamos a futura expansão das análises, considerando todos os textos da amostra – isto é, a reunião de aproximadamente 20 mil palavras para cada gênero coletado. Além disso, pretendemos também revisar os dados já analisados, a fim de assegurar um maior refinamento da pesquisa.

Neste estudo, por termos até então codificado apenas um número limitado de variáveis, investiremos no controle de outras variáveis – linguísticas e extralinguísticas – que, potencialmente, poderão motivar as formas alternantes relativas à colocação pronominal no material estudado.

Destacamos, igualmente, a importância de uma descrição quanti-qualitativa mais acurada dos dados extraídos da amostra completa, para uma melhor compreensão do fenômeno em questão. Isso abarca tanto a realização de testes estatísticos que possam ajudar na explicação da variação como a realização de um exame (ainda mais) minucioso das particularidades da *Folha de S. Paulo*, levando em conta, por exemplo, as diretrizes presentes no *Manual da Redação* do jornal. Ademais, é necessário explorar as características situacionais que envolvem a produção e a recepção dos gêneros em questão, buscando avaliar como elas influenciam a colocação pronominal nos textos da amostra.

Além disso, em consonância com os objetivos do projeto “Pró-norma plural”, tencionamos expandir as análises para abarcar outros fenômenos linguísticos, incluindo a realização do objeto direto

anafórico, a expressão de futuro, as estratégias de relativização, a multifuncionalidade do *onde*, as estratégias de indeterminação do sujeito, a alternância ter/haver existenciais, etc.

Vieira e Lima (2019) apontam a existência de várias obras brasileiras que apresentam descrições sociolinguísticas de variedades brasileiras, mas ressaltam que

[...] a sistematização do comportamento das variedades em função do *continuum* fala-escrita ainda está por ser feita. Perseguir esse propósito parece ser essencial para que o profissional de ensino possa avaliar a extensão da variabilidade interna à norma culta e, assim, conseqüentemente, repensar suas práticas de orientação normativa [...] (VIEIRA; LIMA, 2019, p. 10).

É nessa direção que também caminhamos, à medida que defendemos a socialização dos dados e das análises realizadas não só entre os nossos pares, sociolinguistas, em eventos e/ou publicações especializadas, mas, sobretudo, em contextos de formação – inicial e continuada – de professores de língua portuguesa, contribuindo para o fortalecimento de uma educação sociolinguística no contexto brasileiro.

Desse modo, esperamos contribuir com as pesquisas que versam sobre a relação entre variação linguística, gêneros textuais-discursivos e *continua*, levando sempre em conta o vínculo intrínseco entre (história da) língua e (história da) sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABBYY Finereader 15. Versão 15.0.112.2130. Moscou: ABBYY Production LLC, 2019. Disponível em: <<https://pdf.abbyy.com/pt/>>. Último acesso em: 27 jun. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1961].
- BIAZOLLI, C. C. **Clíticos pronominais no português de São Paulo: 1880 a 1920 – uma análise sócio-histórico-linguística**. 2010. Dissertação (Mestrado

em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

BIAZOLLI, C. C. **Posição de clíticos pronominais em duas variedades do português:** inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

BIAZOLLI, C. C. **Inter-relações de estilo, gênero, modalidade e norma na variação da posição de clíticos pronominais.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

BIAZOLLI, C. C.; BERLINCK, R. de A. Apresentação. *In:* BIAZOLLI, C. C.; BERLINCK, R. de A. (org.). **Gêneros textuais-discursivos no estudo de processos de variação e mudança.** Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 7-12.

BIAZOLLI, C. C.; BERLINCK, R. de A. Por que investigar processos de variação e mudança linguísticas por meio de gêneros textuais-discursivos? *In:* BIAZOLLI, C. C.; BERLINCK, R. de A. (org.). **Gêneros textuais-discursivos no estudo de processos de variação e mudança.** Campinas: Pontes Editores, 2021b. p. 13-38.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CONTI, M. S. O imponderável Betto. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 set. 2019. C8.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013 [1985].

GALVES, C.; BRITTO, H.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The Change in Clitic Placement from Classical to Modern European Portuguese: Results from the Tycho Brahe Corpus, **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 39-67, 2005.

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

LANGONA, F. Viver dói. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 10. jan. 2018. C5.

LOBO, T. C. F. **A colocação dos clíticos em português:** duas sincronias em confronto. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Histórica) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1992.

MACHADO, A. C. M. **O uso e a ordem dos clíticos na escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro.** 2006. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A. M. **Clíticos na história do português**. 1994. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

MARTINS, M. A. **Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NUNES, C. da S. **Um estudo sociolinguístico sobre a ordem dos clíticos em complexos verbais no PB e no PE**. 2009. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NUNES, C. da S. **A ordenação do clítico “se” em complexos verbais nas produções escritas do Brasil e de Portugal nos séculos XIX e XX segundo a perspectiva sociolinguística**. 2014. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OUSHIRO, L. Tratamento de dados com o R para análises sociolinguísticas. In: FREITAG, R. M. Ko. (org.). **Metodologia de coleta em manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Editora Blucher, 2014. p. 133-176.

OUSHIRO, L. **dmsocio**. v0.2.0. 2018. Disponível em: <<https://oushiro.shinyapps.io/dmsocio/>>. Último acesso em: 29 abr. 2022.

PAGOTTO, E. G. **A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico**. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PETERSON, M. S. **A ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples e complexas em cartas de leitor: uma contribuição da Sociolinguística Variacionista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2021.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1957].

ROMAINE, S. **Socio-Historical Linguistics**: its status and methodology. New York: Cambridge University Press, 1982.

SANTOS, D. C. de O. **Análise diacrônica da colocação pronominal nas variedades brasileira e europeia do português literário**: um estudo segundo o conjugado “Variação-Mudança & Cliticização”. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SARAIVA, L. M. S. **A colocação dos pronomes átonos na escrita culta do domínio jornalístico e nos inquéritos do Projeto NURC**: uma análise contrastiva. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SCHEI, A. **A colocação pronominal do português brasileiro**: a língua literária contemporânea. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2003.

SCHÜLER, F. Segurança e liberdade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 abr. 2020. A9.

STRUM, A. STF e PCC. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 out. 2020. A3.

VIEIRA, S. R. **Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana**: para a definição da natureza do clítico em português. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolinguísticos. In: MACHADO-VIEIRA, M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Dimensões e experiências em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Blucher, 2019. p. 243-264.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. Introdução: para uma abordagem da norma no *continuum* fala-escrita. In: VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (org.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português**: da norma culta à norma-padrão. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. p. 8-16.



**VARIAÇÃO, ENSINO
E MATERIAIS
DIDÁTICOS**

Anna Flávia Lenz-Freitas

Maridelma Laperuta-Martins

LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA:

uma análise sociolinguística
educacional de livro didático

Resumo: Este trabalho objetivou analisar e refletir acerca da forma como a língua portuguesa é ensinada, a partir do livro didático intitulado *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. O livro em questão aborda exercícios de base metalinguística, visto que está repleto de atividades de classificação, identificação, categorização, entre outras. Partindo desse pressuposto, nos indagamos como atividades e aulas pautadas nessa estrutura linguística tradicional contribuem com o pensamento crítico dentro da sala de aula? Nos utilizamos de autores como Antunes (2007), Bagno (1999), Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Labov (2008 [1972]) e da teoria da Sociolinguística Educacional. Além disso, nossa metodologia foi de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, de procedimento documental e de natureza básica. Pudemos concluir, então, que uma vez que a língua é entendida como um sistema dotado de variação linguística sendo inerente ao sistema e lugar onde os usuários linguísticos interagem e empregam sentidos de acordo com os contextos de uso (LABOV, 2008 [1972]), é quase que impossível que materiais didáticos, cujo foco é apenas o ensino formal, tradicional, da estrutura da língua, irão conseguir promover a criticidade no alunado e amenização do preconceito linguístico.

Palavras-Chave: Variação Linguística. Ensino. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

As línguas naturais se reformulam constantemente, sofrendo transformações e mudança. É comum lermos livros antigos com grafia diferente da atual ou vocábulos desconhecidos devido à mudança linguística. Pensando nisso, afirmamos que os falantes de suas línguas naturais possuem a percepção da mudança e da variação linguísticas, talvez não da mesma forma, mas possuem, porém, nem sempre conhecem os motivos e nem as entendem como parte da língua, muitas vezes não as aceitando e gerando o preconceito linguístico.

Ademais, a escola é o lugar onde deve-se ensinar e diferenciar língua e gramática tradicional, bem como variantes linguísticas. É necessário que se apresente e se façam discussões acerca da mudança linguística, variação linguística e preconceito linguístico, além também de ensinar a gramática tradicional.

Nessa perspectiva, este trabalho possui a finalidade de analisar e refletir sobre a forma como a Língua Portuguesa é ensinada, a partir do livro didático intitulado *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental Regular das escolas públicas do Brasil. Tendo em vista que todas as outras unidades do livro seguem a mesma lógica da primeira, nos atentaremos à de número 1 para dar exemplos e explicar sobre.

Para nos dar o aporte teórico necessário, nos utilizaremos de alguns conceitos teóricos e da teoria linguística Sociolinguística Educacional. Além disso, exemplificaremos nossa análise com imagens do livro para que o leitor consiga compreender nossos posicionamentos, da maneira mais clara e objetiva possível.

O nosso trabalho se encontra dividido em: Introdução, Aporte teórico, Metodologia, Análises, Conclusão e Referências.

APORTE TEÓRICO

A Sociolinguística pode ser ramificada em Sociolinguística Variacionista, Sociolinguística Interacionista e Sociolinguística Educacional (PONTES JÚNIOR, 2014, p. 19-21), trataremos, neste momento, especificamente da Sociolinguística Educacional, uma vez que esta faz parte de nossa filiação epistemológica.

A Sociolinguística Educacional se preocupa com a abordagem da teoria Sociolinguística dentro da escola. Autores como Antunes (2007), Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), entre outros, defendem que a Sociolinguística deve ser levada para a escola e todos os conceitos importantes como variante, variação, mudança e preconceito linguístico, por exemplo, devem ser trabalhados dentro de sala de aula com os educandos.

Ademais, esses autores defendem a ideia de que a variação linguística não deve ser tratada como um conteúdo programático, pois ela não é. A variação linguística deve ser o viés teórico para todos os conteúdos, estando presente durante o ano todo, nas explicações, questionamentos e debates feitos em sala de aula.

Pensando nisso, também se faz necessário abordar aspectos metalinguísticos e epilinguísticos referentes às características dos exercícios, de modo geral. Na esteira de ideias de Miller (2003), a atividade epilinguística:

[...] é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve (MILLER, 2003, p. 01).

Dessa maneira, atividades epilinguísticas, para Miller (2003), visa a compreensão, pensamento crítico e reflexão acerca de determinado tema, por parte do discente, com o auxílio de textos e contextualização.

Ainda de acordo com a perspectiva de Miller (2003), em contraste, a atividade metalinguística é a “capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo” (MILLER, 2003, p. 01). Sendo assim, a metalinguística, conforme Miller (2003), faz referência à utilização da própria língua para ensinar a língua.

Nesse sentido, o livro analisado, trazendo capítulos referentes à língua, aborda exercícios de base metalinguística, visto que, depois de um pequeno texto, e quadros explicativos, referentes aos modos como deve ser empregado o tópico gramatical abordado, existem atividades de classificação, identificação, categorização, etc.

Para Labov (2008 [1972], p. 215), a língua é uma maneira de comportamento social. Permeada de sentidos construídos culturalmente, as línguas servem para atender às necessidades de seus falantes e escritores, a fim de expressar ideias, sentimentos, valores. As variedades linguísticas, então, fazendo parte da composição de uma língua, contribuem com esses comportamentos sociais e sentidos atribuídos. Devido à sua importância e necessidade, as variantes linguísticas deveriam ser contempladas na sala de aula.

Nessa perspectiva, conteúdos que não contemplam a abordagem da variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico limitam o ensino e aprendizagem do alunado e não proporcionam uma reflexão mais ampla e aprofundada de todas as diversas facetas que uma mesma língua possui. Porém, às vezes, para se fazer uma reflexão, é preciso ser técnico, lançar mão de certa metalinguagem, até mesmo para mostrar que há sistematicidade no aparente caos.

METODOLOGIA

A nossa pesquisa pode ser classificada como sendo de procedimento bibliográfico, de natureza qualitativa, de objetivo exploratório e de finalidade básica. Primeiramente, iniciamos com o procedimento bibliográfico, que, como aponta Fonseca (2002), é feito

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse sentido, buscamos, pelo meio impresso e digital, materiais publicados que abordassem a teoria da Sociolinguística Educacional e seus principais conceitos, bem como textos acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Dando continuidade,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. [...] Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Isto é, nos preocupamos em analisar o livro e evidenciar os problemas nele encontrados sem uma quantificação numérica. A respeito do livro didático, ele é intitulado como *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, e é destinado ao 6º

ano do Ensino Fundamental Regular das escolas públicas do Brasil. O Material se encontra dividido em 8 unidades e cada unidade é dividida em subtítulos, abordando gramática e literatura. O livro analisado é da 1ª edição e foi publicado em 2012.

A nossa pesquisa também é de natureza básica, haja vista que essa “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista e envolve verdades e interesses universais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). Desse modo, buscamos evidenciar o problema em questão, a fim de subsidiar as pesquisas futuras que possam vir a se beneficiar de nossos dados obtidos.

O nosso estudo também se encaixa como sendo de cunho descritivo, haja vista que

a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987, s.p).

Ao descrever os fenômenos constatados, podemos evidenciar e descrever a problemática em questão, a partir de nossas análises. E, por fim, a filiação epistemológica de nossa pesquisa é com base na Sociolinguística Educacional.

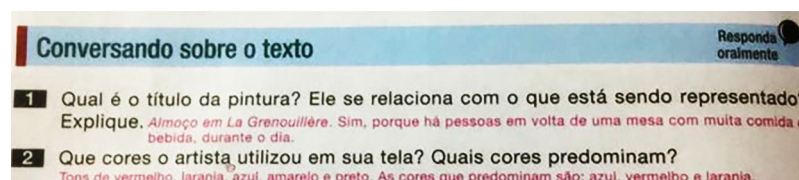
ANÁLISES

Nas primeiras cinco páginas do capítulo 1, *Como eu me comunico*, da unidade 1 do livro, citada acima, os autores abordam algumas pinturas de artistas importantes como Pierre Auguste Renoir, entre outros, introduzindo exercícios acerca da linguagem verbal e não verbal. Essas atividades, em sua maioria, podem ser caracterizadas como sendo de cunho estrutural, uma vez que perguntas de localização¹⁹ são feitas, não contribuindo com a formação do pensamento reflexivo do aluno.

19 Perguntas em que o aluno procura a resposta no texto e copia exatamente como se encontra no mesmo (caracterizando-se como uma espécie de “copia e cola”).

Essas atividades de cunho normativo estão vinculadas a uma única resposta correta. Exercícios estruturais não estimulam o ensino e aprendizagem do aluno. Dessa maneira, o estudante não sai de sua zona de conforto para refletir e ampliar seu conhecimento em relação aos diversos temas que permeiam o nosso meio social. A exemplo disso, podemos citar as atividades número 01 e 02, da página 10 do livro.

Figura 1 – Exercício 01 e 02, da página 10, do livro *Vontade de Saber Português*



Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 10).

Dando continuidade à nossa análise, nas páginas 22 a 30 as autoras colocam em evidência uma questão de extrema importância para com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: as diversas variedades linguísticas.


As variações linguísticas regional e social se fazem presentes nas explicações e atividades do livro, contribuindo para com a amenização do preconceito linguístico nos diversos contextos sociais. Mencionamos a atividade de número 03, da página 22 do livro a qual proporciona, aos educandos, um momento de divertimento e reflexão a respeito das linguagens formal e informal. Pensando nisso, afirmamos que nem todos os falantes alcançam o mesmo grau de formalidade que se espera de situações comunicativas ditas mais formais. Um falante de uma classe social mais baixa e pouco escolarizado, por exemplo, pode não usar o mesmo grau de formalidade de um falante escolarizado e de classe social mais prestigiada, por não conhecer os recursos linguísticos ditos mais formais. O estilo de uso linguístico muda e varia de acordo com as necessidades de seus falantes, porém, não da mesma forma para todos.

Figura 2 – Exercício 03, da página 22, do livro *Vontade de Saber Português*

- 1 Que tipo de situação é representada no texto “Engano”: formal ou informal?
Uma situação informal.
- 2 A linguagem empregada pelos personagens está adequada à situação comunicativa? Explique. *Sim, pois eles utilizaram uma linguagem mais simples, do cotidiano, visto que acreditavam ter proximidade.*
- 3 Imagine uma outra situação de conversa telefônica entre RÊ e FÊ. Nela, o personagem FÊ é um funcionário de uma universidade que está ligando para uma aluna, no caso a RÊ, para tratar de assuntos referentes à matrícula dela. Nessa situação, a linguagem empregada pelos personagens seria a mesma? Por quê? *Não, neste caso eles deveriam utilizar uma linguagem de acordo com a situação comunicativa, que exige maior formalidade.*

Como vemos, a linguagem empregada deve estar de acordo com as situações comunicativas e com os interlocutores.

Agora, você e seus colegas vão representar uma conversa telefônica, a fim de praticar e reconhecer a variação das situações comunicativas (formais ou informais).



Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 22).


Figura 3 – Exercício 03, da página 22, do livro *Vontade de Saber Português*

- Escolha um colega da sala para formar dupla com você. Vocês deverão encenar uma situação envolvendo duas pessoas, que podem se conhecer bem ou não.
- O professor irá sortear os papéis a serem representados nas conversas telefônicas e cada dupla encenará, para os colegas, uma situação comunicativa diferente.*
- Ao retirarem o papel a ser representado, não o revelem a ninguém, pois os demais colegas de sala tentarão adivinhar que tipo de situação (formal/informal) está sendo encenada e entre quais pessoas ela está ocorrendo.
- Observem atentamente os papéis que representarão. Se a conversa ocorrer entre conhecidos íntimos, a linguagem deverá ser coloquial. Caso seja entre pessoas que não tenham intimidade, por exemplo, celebridades, políticos, pessoas de negócios, a linguagem deverá ser mais cuidada.**
- Conversem sobre o assunto que será tratado e façam anotações para organizar a conversa, de modo que ela tenha sentido.

***Amplie esse assunto, explicando aos alunos que há diferentes graus de formalidade na Língua Portuguesa e que a situação e o interlocutor indicarão qual nível deverá ser empregado. Por exemplo, o discurso solene de um orador em uma cerimônia de formatura exigirá um grau de formalidade maior do que uma conversa entre professores universitários conhecidos entre si sobre um assunto de sua especialidade. Nesse caso, a conversa entre os professores não será totalmente formal, por causa da intimidade que há entre eles, nem completamente informal, devido à natureza “intelectual” do assunto.

**Veja algumas sugestões de papéis para as representações: amigo X amigo; professor X aluno; diretor da escola X vereador; primo X prima; sobrinho(a) X tio(a); mãe X filho(a). Anote-as em tiras de papel e faça o sorteio.

**Oriente os alunos a montarem na sala de aula uma divisória para indicar que as pessoas não estão no mesmo ambiente e, se possível, peça-lhes que tragam aparelhos telefônicos para encenar a conversa.



Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 22).

Apesar deste ponto extremamente positivo, encontramos atividades de caráter normativo e estrutural na maioria das páginas que seguem, como é o caso de um exercício que pede para que o aluno apenas coloque cinco palavras em ordem alfabética ou que identifique palavras que rimem com outras em um poema. Nessa perspectiva,

Se valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal, todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105).

Passando para o capítulo 2, *Mens@gem p/ vc*, da unidade 1 do livro, na página 31 e 32 temos uma carta e exercícios sobre ela. A carta aborda o assunto da tentativa de fazer uma nova amizade e exercícios estruturais e de localização são expostos em seguida. Podemos citar a atividade número 04 e a letra b) da atividade número 06.

Pedindo para que os alunos identifiquem, no texto, passagens com informações do remetente e o lugar, no papel, em que se assina uma carta, são exemplos claros de como a estrutura do texto é considerada mais importante do que a mensagem contida nele. Não há pensamento crítico sobre o assunto, bem como discussão acerca da amizade ou dos meios de comunicação e como somos influenciados por eles, por exemplo, entre outras questões.

Figura 4 – Exercício 04 b) 06, da página 32, do livro *Vontade de Saber Português*

4 Em que posição do texto aparece a assinatura de Ana? No final do texto. destinatário
Veja nas Orientações para o professor mais informações sobre os diferentes tipos de cartas.

A carta é uma mensagem manuscrita ou impressa, dirigida a um destinatário para comunicar-lhe algo. Há vários tipos de carta, que apresentam uma estrutura básica, isto é, presença de local, data, saudação, mensagem, despedida e assinatura. Comente com os alunos que o estilo do discurso (registro formal ou informal) depende do tipo de correspondência: comercial ou pessoal.

5 Quando uma pessoa escreve uma carta, ela tem algumas intenções. Qual foi o objetivo de Ana ao escrever a carta a Pedro?
Apresentar-se a uma pessoa desconhecida, a fim de iniciar uma amizade.

6 As informações que motivam a escrita de uma carta são apresentadas no corpo da carta. 6.a) Ana viu um menino na praia e percebeu que ele observava ela e a Malu. A colega lhe disse que o menino era muito parecido com um amigo dela, Pedro. Por esse motivo, Ana quis conhecê-lo.

a) O que despertou o interesse de Ana em enviar uma carta a Pedro?

b) Identifique, no corpo da carta de Ana, algumas informações que ela apresenta.
Possíveis respostas: ela explica como conheceu a amiga de Pedro e como ficou sabendo sobre ele; comenta sobre como imagina que ele é fisicamente; apresenta algumas características físicas próprias; fala sobre o lugar onde mora, coisas de que gosta de fazer; pergunta a Pedro sobre coisas que ele gosta de fazer.

Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 32).

Nas páginas seguintes, dentro da temática “A linguagem da internet”, as autoras expõem alguns textos em forma de história em quadrinhos, recortes, *emoticons*, anúncios, e mensagens de *blogs* e dispositivos móveis.

As questões que se referem ao texto da página 41, *Cebolinha em internetês!*, trazem uma breve reflexão feita sobre a linguagem usada na internet. O livro também dá, ao professor, a sugestão de discutir, com os alunos, qual a frequência em que eles utilizam a internet e qual a linguagem usada neste meio. Entretanto, o próprio nome *internetês*, que merece uma atenção especial, passa despercebido e a explicação sobre neologismos não é proposta.

Já na página 43, há atividades que ilustram as abreviações de palavras, como por exemplo: “FLA” (falar), “VOW” (vou), “FMZ” (firmeza), “VLW” (valeu), “FDS” (fim de semana) e “DAH” (dar). Além das abreviações, também são mostradas expressões faciais em forma de *emoticons*, postulando que, a partir desses desenhos, as emoções são representadas.

Figura 5 – Página 43, do livro *Vontade de Saber Português*

Praticando

Atualmente, a troca de mensagens entre as pessoas é feita com muita praticidade. Pode ser via internet ou por meio de celulares — torpedos, sms (serviço de mensagem curta) —, entre outras. Veja uma troca de mensagens por meio do envio de torpedos pelo celular.

a) Identifique e escreva quais são os significados dos termos destacados a seguir, empregados nas mensagens.


fla falar
vow vou
fmz fmeça
vhw valeu
fds fim de semana
dah dar

b) Escreva outras abreviações comumente empregadas em mensagens via internet ou celular. Em seguida, crie uma mensagem a ser enviada a um amigo via celular. *Pessoal, destaque para os alunos que a mensagem deve ser curta, côfreta, pois trata-se de uma comunicação prática e rápida.*

Emoticons e smiles

Os *emoticons* (*emotion* = emoção; *icons* = ícones) ou *smiles* também são outra forma de linguagem empregada pelos usuários da internet. Eles são construídos por meio das diversas possibilidades de combinação dos caracteres do teclado do computador. Esse recurso é empregado para intensificar as expressões das emoções do texto escrito, complementando-o e dando a ele um alto grau de informalidade.

Emoticons



Emoticons construídos no teclado

:) sorriso	: O espanto	: \$ vergonha	: S2 coração, amor
: D gargalhada	:: ** belíços	~> entediado	= X segredo

Alguns *emoticons* receberam influência dos **animes** (animação japonesa) e **mangás** (histórias em quadrinhos japonesas).

Exemplos:
(^_^) sorriso; - , - ... cansado; O_O muito assustado.

Em conversas de MSN, scraps de Orkut, Facebook, posts e comentários de blogs e fotologs, além de outros sites, também é muito comum os usuários da internet escreverem da forma como se fala. Alguns exemplos são: naum (não), aki (aqui), amiguxo (amigo), entre outros.

No entanto, é importante destacar que a linguagem empregada pelos usuários da internet — “internetês” (reduções, *emoticons* etc.) — é uma linguagem aceita no universo da internet e em mensagens via telefone celular. Fora desses contextos, em situações formais de comunicação, não é apropriado utilizá-la.

Fonte de pesquisa: Claudia Mattarolo. Net.com.classe: um guia para ser virtualmente elegante. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1999.

Veja nas Orientações para o professor sugestão de atividade.

Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 43).

Na página 44, há atividades e explicações estruturais sobre o uso da pontuação. Algumas frases descontextualizadas são utilizadas

como exemplo para explicar o uso da pontuação, de maneira completamente normativa e estrutural.

**Figura 6 – Exercício 01, da página 44, do livro
*Vontade de Saber Português***

1 Que pontuação foi empregada de forma expressiva nesse anúncio? **O ponto-final.**

Fonte: Alves e Brugnerotto (2012, p. 44).

Apesar da importância do assunto tratado nessas últimas páginas da unidade (variação linguística, língua em movimento, linguagem da internet), grande parte dos exercícios e explicações, que são exibidos na unidade e no decorrer do restante do livro, não exploram as diversas facetas que o texto pode oferecer, bem como não promovem a reflexão crítica do aluno. A abordagem do *internetês* é feita a partir do que já está dado e não tendo em vista o caminho percorrido até que se chegasse à construção dessa linguagem nos dias de hoje.

Para mais, como não conseguimos analisar o manual do professor por termos, em mãos, apenas o livro do aluno, não podemos informar, ao leitor, qual o tipo de teoria linguística que o livro preconiza, sugere, aponta, traz. Porém, ao decorrer dos exercícios, fica claro que a intenção primordial, desse material estudado, é que os alunos aprendam conceitos gramaticais normativos e estruturais, de maneira, quase sempre, descontextualizada.

De acordo com Martelotta (2011), a gramática normativa ou gramática tradicional, se refere a um conjunto sistemático de regras e normas, que

[...] ensinam a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc), a fazer análise sintática, a utilizar a concordância adequada, sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua (MARTELOTTA, 2011, p. 45).

Nesse viés, a gramática normativa, para Martelotta (2011), é prescritiva, ou seja, prescreve como os falantes deveriam falar e utilizar-se da língua, de maneira a fazer uso do idioma sem influências extralinguísticas, como questões políticas, econômicas e sociais.

Então, podemos notar que na maioria dos capítulos que tratam do uso da língua e questões gramaticais, apresentam primeiramente um texto, sendo este, uma tirinha, uma poesia, uma propaganda, uma história em quadrinhos, entre outros, e logo em seguida, expõe questões referentes às regras normativas da língua portuguesa, fazendo menções ao texto.

Referente às questões de leitura, há alguns recortes de trechos de obras, poemas, tirinhas, entre outros e logo em seguida questões estruturais. A leitura é um pressuposto para analisar o texto de forma estrutural. Não há a valorização e estimulação da leitura.

Em relação à escrita, há algumas propostas de escrita, mas sem grandes orientações para o aluno, fazendo com que o mesmo não saiba exatamente como escrever ou o que escrever, de acordo com cada gênero discursivo, além de não haver proposta de refacção textual. Não há proposta de escrita visando a utilização de variantes linguísticas.

E no que diz respeito à oralidade, pensando na falta de atividades priorizando a oralidade em diversos livros didáticos, o livro didático que estamos analisando possui um ponto positivo em relação a esse quesito. O material traz algumas sugestões de trabalho com a oralidade, juntamente com a variação linguística, como é o caso da atividade comentada anteriormente.

Quando pensamos na oralidade, a associamos apenas com a conversação, o diálogo corriqueiro e informal, principalmente em relação ao ensino de língua estrangeira. Contudo, existem diversos gêneros orais mais formais ou informais, utilizados, o tempo todo, no cotidiano da vida das pessoas, e é preciso que o aluno os conheça e os aprenda.

REFLEXÕES ACERCA DA LINGUAGEM

Dessa maneira, tendo como base os exemplos expostos anteriormente, podemos considerar que as concepções de linguagem nas quais há maior predominância, nesta unidade analisada, é a *Linguagem como expressão do pensamento* e a *Linguagem como instrumento de comunicação*. Nesse sentido, a *Linguagem como expressão do pensamento*

[...] preconiza que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. E da capacidade de o homem organizar a lógica do pensamento dependerá a exteriorização do mesmo (do pensamento), por meio da linguagem articulada e organizada. Assim, a linguagem é considerada a tradução do pensamento. (PERFEITO, 2005, p. 26).

Então, partindo dessa concepção, é esperado que o aluno aprenda a gramática normativa para que possa melhorar a organização do seu pensamento. Contudo, faz-se necessário dizer que quem acredita nesta concepção está cometendo um grande equívoco. A gramática normativa não deve ser imposta aos educandos como sendo a única correta e mais bonita de se usar.

Além disso, outras concepções de linguagem, nas quais nós acreditamos²⁰, afirmam que uma pessoa com pouca escolaridade tem a mesma capacidade de organizar, de maneira lógica, o seu pensamento, bem como um ser humano com um nível mais amplo de escolaridade.

Já na concepção *Linguagem como instrumento de comunicação*, por sua vez, a língua é entendida como um código, como uma estrutura fixa e inabalável (PERFEITO, 2005, p. 32). Entretanto, necessitamos ter em mente que, de acordo com Bagno (1999), existem outras maneiras de se utilizar a língua e estas devem ser respeitadas e entendidas como variações linguísticas e não como erros.

20 Nós nos posicionamos favoráveis à Concepção de Linguagem como Interação Humana (conceito que considera a língua como sendo um sistema mais aberto e concreto, visando o uso real da linguagem, contrário ao estruturalismo).

A função da língua e da linguagem é a comunicação entre seus falantes. Tentar normatizar a fala das pessoas é preconceituoso, uma vez que nenhum indivíduo fala, o tempo todo, de acordo com a gramática normativa. As línguas detêm caráter variacionista, ou seja, algo pode ser dito de diversas maneiras, porém, com o mesmo valor de verdade, variando de acordo com o contexto social, político, econômico, cultural, etc., como postula Callou (2008, p. 59): “[...] qualquer língua apresenta variações e é necessário conhecer o seu funcionamento para explicar a inter-compreensão, não obstante as variações”.

A partir disso, deixamos aqui registrado a nossa crítica e indignação pela normatividade e ensino estrutural presente na maioria dos livros didáticos. Alguns materiais didáticos, como este que estamos analisando, trazem temáticas e certos exercícios relevantes e significativos para com o ensino e a aprendizagem do aluno. Porém, de certa maneira, ainda estão atrelados ao ensino normativo e estrutural da gramática não corroborando com a formação humana crítica do estudante e não explorando a pluralidade linguística presente nas línguas.

Sem essa formação humana crítica, cuja DCEs (Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – 2008) e agora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular – 2016) postulam que se faz primordial no ensino de línguas, o aluno está sujeito a continuar pensando de acordo com seu senso comum, sem se aprofundar nos assuntos e sem construir seu conhecimento científico e sem ampliar suas reflexões e percepções acerca da sociedade em que vive.

É claro que defendemos o ensino da língua padrão, pois é um direito do aluno conhecer essa variedade linguística. O alunado precisa ter acesso a esse tipo de conhecimento, tendo em vista o fato de que muitos contextos de usos linguísticos demandam esse tipo de saber.

Todavia, defendemos também que esse ensino não seja feito de maneira imposta, estrutural e preconceituosa para com a comunidade linguística que ainda não conhece a linguagem padrão. O aluno deve aprender essa linguagem e também o que de fato se utiliza dela (até

em contextos mais polidos), de uma forma significativa e não estrutural e descontextualizada, bem como estar apto para saber utilizar as variedades linguísticas nos diversos contextos sociais.

Para mais, salientamos o fato de muitos professores, por não terem tido uma formação acadêmica adequada e por não existirem políticas públicas que melhorem a qualidade da educação, investindo em formação continuada de docentes, materiais pedagógicos de qualidade, etc., acabam não refletindo sobre sua prática pedagógica e se utilizam, exclusivamente, do livro didático como único recurso para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, “O professor, por sua vez, possui certa autonomia dentro de sala de aula, mas nem sempre participa das decisões que afetam seu trabalho [...]” (BOAS, 1993, p. 117) e

[...] Em muitos casos, ele conta apenas com o quadro e giz. Em outros, ele e os alunos submetem-se apenas ao conteúdo do livro didático. Portanto, tudo contribui para a alienação do seu trabalho [...] (BOAS, 1993, p. 117).

Essa falta de criticidade e infraestrutura necessária proporcionam uma formação acadêmica e humana falhas aos alunos, contribuindo para com inúmeros problemas sociais que enfrentamos em nossos dias de hoje, como por exemplo: os diversos preconceitos, a falta de respeito, o grande índice de vários tipos de violência, a falta de reflexão, entre diversos outros.

CONCLUSÃO

Nessa perspectiva, concluímos que vários livros didáticos podem ser válidos para o ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, os docentes não devem se ater somente a eles e procurar analisar as atividades, de forma crítica e aprofundada, para poder preparar suas aulas da melhor maneira possível, de acordo com os diversos contextos escolares. O material didático pode servir como um suporte ao docente, mas não deve servir como única e exclusiva fonte em suas aulas.

Para mais, a abordagem das variantes linguísticas, preconceito linguístico, mudança linguística e todas as suas vertentes não devem ser ministradas apenas com um conteúdo de um bimestre. É preciso que esse ensino seja contínuo e se faça presente durante todo o ano letivo, permeando todos os conteúdos de todos os anos escolares. É impossível ensinar a língua portuguesa e conscientizar cidadãos sem falar, exemplificar, explicar acerca dos diversos modos de utilização das linguagens. A língua é um rio com um fluxo contínuo, cheio de mudanças de percurso e variações e não há documento, escola, professor ou preconceito que a fará estagnar-se.

É evidente que concordamos que o aluno precisa conhecer a gramática tradicional e todas as suas vertentes a partir dos ensinamentos que serão construídos dentro do ambiente escolar, pois é seu direito e também forma de adentrar e entender outros contextos de usos linguísticos. No entanto, também salientamos que o educador deve expor, aos discentes, as diversas variações linguísticas que se fazem presentes em nosso dia a dia e procurar mostrar aos alunos que há a possibilidade de se usar diferentes variantes de acordo com o contexto de enunciação, proporcionando-lhes a reflexão acerca do preconceito linguístico, do porquê ele existe e como amenizá-lo.

REFERÊNCIAS

ALVES, R; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber Português, 6º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

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

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BOAS, B. M. F. V. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. **Estudos em avaliação educacional**. n. 08, p. 109-129, 1993.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?** **Sociolinguística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê Preconceito linguístico e cânone literário, n. 36, p. 57-73, 2008.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC Apostila, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

MARTELOTTA, M. E. **Mudança linguística uma abordagem baseada no uso.** São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, S. O trabalho epilingüístico e a produção escrita de textos nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: NETO, A. *et al.* (org.). **Didáticas e metodologias de educação.** Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2003. p. 117-122.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica.** Língua Portuguesa. Curitiba: Paraná, 2008.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa (formação de professores EAD 18).** v. 1. Maringá: EDUEM, 2005.

PONTES JÚNIOR, A. P. **Variação linguística e ensino: considerações acerca da influência da oralidade na escrita.** Monografia (Especialização em Interface Teórico-Prática para o ensino de Língua e Linguística) – Universidade Estadual da Paraíba (Campus de Guarabira), 2014. Disponível em: <<https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4075/1/PDF%20-%20Ant%C3%B4nio%20Pereira%20Pontes%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Sérgio Casimiro

SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:

**análise de materiais
didáticos sob o viés
das diferentes ondas**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.6)

Resumo: Neste trabalho, analisamos como questões sociolinguísticas aparecem nas coleções “Se liga na língua”, de Ensino Fundamental e Médio, e no livro “Linguagens em Interação”, de Ensino Médio, todos da Editora Moderna. Discutimos o que Eckert (2005, 2012) denomina de primeira, segunda e terceira ondas dos estudos sociolinguísticos e suas respectivas preocupações e apresentamos também o que propõem documentos oficiais, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a respeito de questões sociolinguísticas. É feita uma análise comparativa entre materiais didáticos, documentos oficiais e pesquisas recentes no campo do estudo social da linguagem, de modo que se observe como uma série de tópicos da área foram incorporadas (ou não) no ensino de língua portuguesa. A partir dos resultados, o que se propõe é que autores de livros didáticos não deixem de contemplar temas que são caros às pesquisas mais recentes, em especial à terceira onda, como o uso da língua na elaboração identitária dos falantes, e também não deixem de contemplar níveis linguísticos que passaram a ganhar espaço em pesquisas sociolinguísticas mais recentes, como o nível textual-discursivo.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino de língua portuguesa. Sociolinguística.

APRESENTAÇÃO

A partir das últimas décadas do século passado, as pesquisas linguísticas foram aos poucos sendo incorporadas ao ensino de língua portuguesa no Brasil, tornando-se, mais recentemente, parte dos documentos oficiais que servem de parâmetro ou base para o desenvolvimento de currículos e projetos político-pedagógicos, mais locais, nas escolas de todo o país.

A Linguística, que foi introduzida inicialmente nos cursos de Letras a partir da década de 1960 no Brasil, foi aos poucos trazendo para dentro das salas de aula de ensino básico e médio parte de suas reflexões teóricas e dos resultados de suas pesquisas em contexto brasileiro. A formação de professores de língua portuguesa foi se enriquecendo à medida que os estudos linguísticos se desenvolviam dentro das universidades. Consequentemente, o ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas de todo o Brasil foi ganhando “novos ares”.

Com o desenvolvimento de teorias focadas na linguagem em uso pelos falantes, áreas como a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Análise de Discurso passaram a trazer contribuições para o ensino de língua materna, que aos poucos foi deixando de contemplar o ensino de Gramática Normativa pura e simplesmente. É nesse contexto que as aulas passam a ter interesses menos formais ou normativos para um ensino mais preocupado com os usos sociais da língua e com sua heterogeneidade.

Tendo em vista essa conjuntura, neste trabalho, partimos da premissa inicial de que pesquisas científicas norteiam documentos oficiais, que por sua vez norteiam a elaboração de material didático no Brasil. Dessa forma, pretendemos observar como se dá o diálogo entre as pesquisas sociolinguísticas, os documentos oficiais e a produção e elaboração de livros didáticos para o ensino de língua materna.

O primeiro documento oficial ao qual nos reportamos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados na década de 1990. Tal documento servia de diretriz para que um conhecimento mínimo fosse construído pelos alunos, tendo em vista a grande diversidade de realidades educacionais brasileiras. Outro documento é a recente Base Nacional Comum Curricular, também preocupada em direcionar a elaboração de currículos estaduais e municipais, tendo em vista avanços educacionais nos últimos anos e considerando-se, mais uma vez, a grande diversidade de realidades de ensino no Brasil.

Dito isso, propomos, inicialmente, algumas hipóteses sobre esse tema tais como:

1º) Avanços nas pesquisas sociolinguísticas trouxeram (ou podem trazer) contribuições para o ensino de língua materna. Portanto, documentos oficiais que norteiam a elaboração de material didático no Brasil tendem a acompanhar o que há de mais recente nesses estudos científicos;

2º) A BNCC estaria mais afinada às pesquisas recentes no campo da Sociolinguística do que os PCNs;

3º) Os livros didáticos, ao se atualizarem com competências e habilidades da BNCC, também apresentariam temas caros às pesquisas mais recentes em Sociolinguística.

Dessa forma, buscamos entender de que maneira os livros didáticos transpõem o que é definido pelos documentos oficiais, que por sua vez buscam um diálogo com as pesquisas científicas, em especial ao que foi produzido mais recentemente. Assim, de forma mais específica, propomos os seguintes objetivos para este trabalho:

i) Comparar os avanços nos estudos sociolinguísticos a partir da concepção de ondas, proposta por Eckert (2005, 2012);

ii) Comparar as diferenças entre os PCNs e a BNCC no que diz respeito às competências e habilidades que envolvem reflexões sobre os usos sociais da língua e variação linguística;

iii) Observar como questões sociolinguísticas são tratadas em livros didáticos após o PNLD de 2020 e PNLEM, ou seja, após aprovação e implementação da BNCC.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos deste trabalho, foi feita uma análise comparativa de documentos oficiais, livros didáticos e algumas pesquisas e temas atuais da Sociolinguística. Foram observados também como alguns temas são trabalhados na forma de exercícios nesses livros e qual o tipo de reflexão é proposta. Questionamos, sobretudo, se são tratados temas inovadores ou não com relação aos estudos mais recentes.

Para proceder tal análise, escolhemos duas coleções pertencentes a uma mesma editora, a Editora Moderna. Uma primeira coleção, chamada Coleção “Se Liga na Língua”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, com livros de Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e de Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Outra coleção é um volume único para todos os anos do Ensino Médio, cujo nome é “Linguagens em Interação”, de Juliana Chinaglia. Importante mencionar que a editora em questão não apresentava livros de Ensino Fundamental para essa autora. A escolha de tais livros se justifica, primeiramente, pelo interesse em analisar como uma mesma editora aborda, em diferentes coleções, o estudo e análise sociolinguística da língua, e, em segundo lugar, como diferentes autores e suas concepções afetam a elaboração dos livros didáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ondas dos estudos sociolinguísticos e as pesquisas recentes

Ao observar as pesquisas realizadas ao longo de várias décadas, Eckert (2005, 2012) propõe o conceito de “ondas”, em que se distinguem três diferentes práticas de análise e, conseqüentemente, diferentes escopos e concepções identitárias.

A primeira onda, denominada também de *Survey Era*, corresponde aos estudos variacionistas labovianos, que têm como marco o livro *Social Stratification in New York City* (LABOV, 1966), tendo como uma de suas principais características os estudos sociodemográficos em larga escala. Eckert (2005, p. 3) aponta que os estudos em primeira onda apresentam:

- Grandes estudos de levantamento de comunidades geograficamente definidas;
- A hierarquia socioeconômica como um mapa do espaço social;
- Variáveis como marcadores de categorias sociais primárias e carregando traços de prestígio/estigma;
- Estilo como atenção prestada à fala e controlado pela orientação em direção ao prestígio/estigma.

Por sua vez, a segunda onda de estudos sociolinguísticos corresponde aos estudos etnográficos em comunidades menores por um maior espaço de tempo. Diferentemente do que ocorria na chamada *big picture*, as práticas de análise da segunda onda mostram como diferentes modos de fala estão embutidos com um significado local. Dito isso, Eckert (2005) aponta que os estudos em segunda onda apresentam como características:

- Estudos etnográficos de comunidades definidas geograficamente;
- As categorias locais como elo para as categorias demográficas;
- Variáveis como indicadores de categorias localmente definidas;
- Estilo como atos de filiação.

Por fim, a terceira onda, também denominada de “perspectiva estilística”, corresponde ao estudo de como indivíduos constroem identidades em razão de sua participação em diversas “comunidades

de prática” (cf. WENGER, 1998). Diferentemente do que Labov (2008 [1972]) propunha como estilo, “atenção prestada à própria fala”, Eckert (2005) considera estilo como as maneiras em que os indivíduos combinam variáveis para criar diferentes formas de falar, que são cruciais para a elaboração de “personas”, ou seja, a construção social da identidade na interação (cf. COUPLAND, 2007). De acordo com Eckert (2005, p. 30), são características da terceira onda:

- Estudos etnográficos de comunidades de prática;
- Categorias locais construídas através de posições comuns;
- Variáveis como indicadores de posições, atividades, características;
- Estilo como construção da “persona”.

Como se vê, além da noção de estilo, a noção de comunidade de prática é bastante importante para os estudos em terceira, essa que por sua vez é entendida como “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum” (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010, p. 102). O que se tem nesse terceiro momento é um enfoque maior na variação individual, no microsocial, levando-se em consideração uma maior agentividade dos atores sociais.

É importante mencionar que, embora haja diferenças entre as ondas propostas por Eckert (2005), não há uma superação ou eliminação de uma onda pela outra. Mesmo com pesquisas mais recentes tendo preocupações com estilo e comunidades de práticas, por exemplo, ainda são realizadas pesquisas cujos interesses atendem ao que Eckert (2005) denomina de primeira onda ou de segunda onda. Algumas vezes também é difícil estabelecer qual seria a fronteira entre uma onda e outra no que diz respeito aos aspectos metodológicos e enfoque da pesquisa.

Como pudemos observar, além de diferenças nas práticas de análises em cada uma das perspectivas de estudos sociolinguísticas, há também diferentes escopos: a primeira onda apresenta

como enfoque categorias macrosociais, a segunda onda apresenta como enfoque categorias locais e redes de relações, a terceira onda, por sua vez, categorias micro e comunidades de prática, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 1 – As três ondas da Sociolinguística e seus escopos.

- Categorias Macro
- Categorias Locais e redes de relações
- Categorias Micro e Comunidades de prática

Quadro 1. Grupo de fatores definidores da amostra SP2010 e perfil sociolinguístico dos entrevistados

Amostra (Idade)	Faixa Etária (VZ)	Educação (CP)	Perfil Sociolinguístico
Feminino	20-34 anos	Alt.Ens. Médio	1 F1C
		Ens. Superior	2 F1S
	35-59 anos	Alt.Ens. Médio	3 F2C
		Ens. Superior	4 F2S
Masculino	60+ anos	Alt.Ens. Médio	5 F3C
		Ens. Superior	6 F3S
	20-34 anos	Alt.Ens. Médio	7 M1C
		Ens. Superior	8 M1S
Total	35-59 anos	Alt.Ens. Médio	9 M2C
		Ens. Superior	10 M2S
	60+ anos	Alt.Ens. Médio	11 M3C
		Ens. Superior	12 M3S
13 perfis e 14 subperfis em 16 grupos			

Fonte: Mendes e Guahó (2012, p. 978)



Fonte: elaboração própria.

Uma vez feita essa distinção inicial entre as diferentes ondas dos estudos sociolinguísticos, propostos por Eckert (2005, 2012), é importante dizer quais seriam os temas recorrentes e relacionados a cada uma das ondas, tendo em vista as suas diferenças de escopo e de metodologias. Abaixo, elencaremos um conjunto de tópicos, muitos deles já abordados em sala de aula de ensino de língua portuguesa, e suas respectivas “ondas”:

Dessa forma, podemos definir uma lista, constando quais são os temas típicos da primeira onda de estudos sociolinguísticos:

- Estilo: atenção à própria fala (LABOV, 2008 [1972]);
- Noção de registro (formal/informal);
- Preocupações com o vernáculo;
- Diglossia: contraste entre a Norma culta e a língua em uso pelos falantes;

- Preocupação com as diferenças entre o vernáculo e a escrita oficial (norma e vernáculo);
- Relações de prestígio e estigma;
- Preconceito linguístico;
- Comunidades de fala e variedades linguísticas;
- Foco em identificar falas regionais (variação diatópica), sociais (variação diastrática) e individuais (variação diafásica, como sendo relacionada aos registros formal e informal);
- Falante encaixado a uma estrutura social (sem agência);
- Concepção de identidade mais “essencialista”.

Por outro lado, podemos elencar como temas típicos da segunda onda de estudos sociolinguísticos:

- Redes sociais, contato linguístico e suas influências na fala individual e de determinados grupos;
- Acomodação da fala a uma determinada variedade ao qual o indivíduo passou a ter contato;
- Atos de identidade e atitudes linguísticas dos falantes diante de variedades diferentes daquela falada por ele originalmente (caso de migrantes, por exemplo).

Por fim, elencamos como temas ou preocupações típicas da terceira onda de estudos sociolinguísticos:

- Significado social da variação;
- Uso de recursos linguísticos para a construção de “personas”;
- Diferentes “personas”, adequadas a contextos de fala diferentes;

- *Design* da audiência (BELL, 1984);
- Manipulação individual de recursos para a elaboração identitária;
- Práticas sociais (identificáveis) e recursos linguísticos empregados para a construção identitária ou estilização;
- Heterogeneidade da língua como recurso de construção de identidades individuais ou coletivas;
- Construção de “personas” adequadas a certas situações interativas (não só no que diz respeito ao uso ou não da norma culta, grau de formalidade ou informalidade);
- Acomodação linguística e identidade;
- Falante capaz de performar múltiplas “personas” (dotado de agência);
- Concepção de identidade mais “construtivista”;
- Variação individual ou uso de um repertório linguístico individual amplo para performar diferentes identidades.

Nota-se que, ao longo das ondas, a concepção de identidade se altera, especialmente entre a primeira e a terceira: inicialmente, tem-se uma concepção de identidade como presa à estrutura social, sem ou com pouca agência por parte dos falantes; na terceira onda, observa-se uma concepção de identidade “construtivista” ou como performance, em que o falante é dotado de agentividade e é capaz de construir e reelaborar sua identidade conforme as situações de fala.

Além dessas características elencadas acima, próprias dos estudos em cada uma das diferentes ondas propostas por Eckert (2005, 2012), é importante citar também algumas pesquisas sociolinguísticas recentes produzidas no Brasil. Destacamos os estudos sociolinguísticos e sociofuncionalistas dos marcadores discursivos, como nos trabalhos

de Valle (2014), Tavares (2014) e Freitag (2008). É importante mencionar estudos sociolinguísticos, variacionistas ou não, de comunidades de prática em contexto brasileiro, como os de Salomão-Conchalo (2015), Casimiro (2020). São importantes também estudos de construção e percepção de identidades sociolinguísticas, como encontradas em diferentes trabalhos: identidade de um motoboy, em Lucca (2017), identidade homossexual, em Mendes (2007, 2018), Santana (2018), Carvalho e Almeida (2017), identidade paulistana, em Oushiro (2015).

SOCIOLINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde sua origem na década de 1960, a Sociolinguística trouxe e vem trazendo inovações tanto com relação a conceitos quanto com relação a metodologias de pesquisa para o estudo social da língua. Aos poucos, os estudos científicos saíram dos muros das universidades e centros de pesquisas para serem aplicados e ensinados nas escolas. Podemos falar, aqui, que ao longo das décadas se observou uma transposição de vários conhecimentos científicos, antes apenas em diálogo com a própria comunidade científica, para as salas de aula.

Subjacentes aos estudos sociolinguísticos, diferentemente da Gramática Tradicional, há uma concepção de linguagem e de estudo da língua que considera seus aspectos sociais e interacionais. Com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, podemos observar que há uma preocupação em se definir linguagem de forma científica, algo inovador até então. Nos termos do próprio documento, o estudo da língua se daria

tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. (BRASIL, 1997, p. 27).

Além da concepção de linguagem adotada, os PCNs também se diferenciam do que era feito até então ao propor uma “prática de análise linguística” pelos estudantes, em que “prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática” (BRASIL, 1997, p.78). Também, pela primeira vez, verificou-se o reconhecimento de que a língua é heterogênea e que apresenta variação linguística, tema que passou a ser trabalhado em sala de aula. Como se vê, para os PCNs:

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência. (BRASIL, 1997, p. 81-82).

Algo parecido se observa, anos mais tarde, com a aprovação da BNCC, na qual as noções de língua, sob uma ótica científica e interacional, e de variação linguística aparecem também contemplados no interior do que foi denominado “Eixo de Análise Linguística/Semiótica”, em que se encontra, como “Objeto de conhecimento”, a Variação Linguística. Por este objeto de conhecimento, tal documento reconhece que:

Cabem também 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. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81).

Como se observa, além de tratar da questão da heterogeneidade da língua, de relações de prestígio e estigma no uso de determinadas variedades, há ainda a menção de que a variação deve ser observada

“em quaisquer níveis de análise”, subtendendo-se aqui a fonologia, a morfologia, a sintaxe e, o pouco abordado, nível textual-discursivo.

No que concerne às questões sociolinguísticas tratadas nesse documento, dentre os objetivos do eixo da “Análise Linguística/Semiótica”, estão:

- 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, 2017, p. 83).

Após observarmos os objetivos de estudo sobre o objeto de conhecimento “Variação linguística”, no eixo “Análise Linguística/Semiótica”, podemos encontrar também as habilidades que abordam questões sociolinguísticas de forma específica:

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; **explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)** e retextualizando o tratamento da temática. (BRASIL, 2017) (Grifo nosso).

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (BRASIL, 2017).

(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. (BRASIL, 2017).

Dentre as habilidades mostradas, podemos dizer que a EF69LP50 não trata necessariamente de um tema sociolinguístico, mas resvala por uma questão de performatização de identidade ou

estilização sociolinguística, ao sugerir que, no processo de dramatização, o leitor/ator caracterize a fala de personagens específicos em textos literários. Temos aqui um processo de construção identitária ou estilização, algo “inovador” e que segue as tendências mais atuais de estudos sociais da linguagem.

Na BNCC do Ensino Médio, observamos outras especificidades com relação a temas sociolinguísticos, no item que trata não só do ensino de Língua Portuguesa, como acontece na BNCC do Ensino Fundamental, mas das Linguagens como um todo. É aqui que encontramos a “Competência específica 4”, que menciona justamente questões caras aos estudos sociolinguísticos, em especial de terceira onda:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 486).

Ainda no item Linguagens, após delimitada essa competência, mais adiante, aparecem algumas habilidades que tratam de forma mais específica ao estudo sociolinguístico da língua, como podemos observar abaixo:

(EM13LGG401) Analisar textos de modo a caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (BRASIL, 2017, p. 486)

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico. (BRASIL, 2017, p. 486).

Também na BNCC do Ensino Médio, mas desta vez no item correspondente à Língua Portuguesa, encontramos uma outra importante habilidade que trata de questões sociolinguísticas a serem desenvolvidas nos alunos:

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação 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, 2017, p. 500).

Como se vê, a BNCC, comparada aos PCNs, traz uma série de inovações com relação à abordagem de questões sociolinguísticas. Temos aqui de forma mais detalhada um conjunto de competências e habilidades que visam tratar de temas referentes à análise social da língua. Além disso, observamos que a BNCC também traz, de forma ainda bastante tímida, algumas questões que são caras às pesquisas sociolinguísticas mais recentes, em especial àquelas pertencentes ao que Eckert (2005, 2012) denomina de terceira onda.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Após esmiuçarmos quais as principais características das três ondas (cf. ECKERT, 2005) dos estudos sociolinguísticos e algumas das principais diferenças com relação aos PCNs e à BNCC, no que diz respeito ao tratamento da Variação e mudança da língua, analisaremos aqui como duas coleções de livros didáticos, escolhidos por terem sido publicados após a implantação da BNCC (BRASIL, 2017), transpõem o que os documentos oficiais determinam que seja trabalhado em sala de aula.

No quadro 1, podemos observar os temas trabalhados em cada um dos diferentes anos, nos livros da coleção *Se liga na língua*, de Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Temas na coleção “Se liga na língua” (Ensino Fundamental).

Coleção “Se liga na língua”			
6º Ano EF	7º Ano EF	8º Ano EF	9º Ano EF
Noção de variação linguística;	Usos de “nós” e “a gente”.	Conjugação de verbos irregulares (diferenças entre a norma-padrão e usos vernaculares).	Noção de variação e de variedade linguística;
Diferenças entre PB e português de Moçambique (propaganda);			Variedades faladas no Brasil (exemplo de MG);
Diferentes variedades do português;			Diferenças entre PB e PE (tirinha Calvin e carta de Caminha);
Preconceito linguístico;			Português falado no mundo (trecho do livro de escritor angolano Ondjaki);
Relação prestígio/estigma;			Variação geográfica, social e histórica (fatores de variação) (usos em tirinha, receita e meme).
Variação histórica.			

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar, os livros de 6º ano e de 9º ano são os que tratam de questões sociolinguísticas de forma mais sistemática e exaustiva. Há, em cada um deles, um item específico para tratar somente da Variação linguística, tendo uma diversidade de gêneros textuais como exemplos autênticos de usos para todas as concepções teóricas que são apresentadas. Além dos textos exemplificarem a parte mais conceitual, uma série de questões são feitas de modo a induzir o aluno a refletir sobre o conceito que está sendo aprendido e a observar em usos reais da língua, analisando textos, como esses conceitos podem ser aplicados.

No livro de 7º ano, no entanto, o tema “Variação linguística” aparece de forma digamos que “acidental”, não sendo o maior objetivo do capítulo tratar sobre isso, mas tratar sobre questões meramente gramaticais: ao se explicar sobre pronomes e conjugação verbal, os autores mencionam as diferenças entre os usos de “nós” e “a gente”, no português padrão e vernacular. O mesmo acontece no livro de 8º ano, em que, ao tratar das diferentes conjugações verbais, um item gramatical do capítulo, os autores mencionam algumas diferenças sobre a conjugação de verbos regulares, tanto na língua padrão como nos usos vernaculares.

Essa mesma abordagem exaustiva e mais sistemática do tema Variação linguística, observada nos livros de Ensino Fundamental, acontece também em apenas um dos livros da mesma coleção *Se liga na língua*, do Ensino Médio, como pode ser observado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Temas na coleção “Se liga na língua” (Ensino Médio).

Coleção “Se liga na língua”		
1º Ano EM	2º Ano EM	3º ano EM
Noção de variação e variedades linguísticas;	Variação regional (transcrição de uma reportagem do Esporte Espetacular, entrevista com uma atleta baiana);	Gênero “romance”. Livro “Cidade de Deus”, de Paulo Lins, e o uso das variedades linguísticas empregadas na comunidade.
Variedades regionais, sociais, situacionais;	Adequação linguística na produção do gênero e-mail (registro formal e informal).	
Noção de adequação linguística (relacionada aos registros formal e informal);		
Noção de preconceito linguístico;		
Variedade e noção de identidade (relacionada a grupos sociais);		

Gênero “entrevista”, situação comunicativa e uso de registro formal e informal de linguagem;		
Variação regional (reportagem “A língua que a gente fala” do Jornal Hoje);		
Fenômenos como a concordância padrão ou não-padrão nas variedades regionais;		
Debate: contraste de opiniões entre linguistas e puristas sobre o que é “correto” na língua.		

Fonte: elaboração própria.

Como vemos acima, o livro do 1º ano do Ensino Médio é o que traz de fato um estudo sistemático de temas sociolinguísticos. Diferentemente, no livro de 2º ano de Ensino Médio, alguns temas sociolinguísticos são tratados de forma mais “tímida”, sem grandes sistematizações, mas como forma de se compreender determinados usos da língua em certos gêneros textuais específicos: entrevista, reportagem televisiva e e-mail. O livro de 3º ano de Ensino Médio trata somente de literatura, deixando de lado questões gramaticais (*strictu sensu*) e, de certa forma, uma série de reflexões sociolinguísticas. Nesse livro, são apresentadas algumas obras literárias como o livro *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, em que a noção de variedade linguística serve para explicar a forma de falar característica dos personagens.

Após essas análises iniciais, observaremos como alguns exercícios dessa coleção abordam certos temas que buscam proporcionar uma reflexão sociolinguística. Por exemplo, no livro de 1º ano de Ensino Médio, há um exercício que parte do gênero entrevista, para se analisar como o uso de marcadores discursivos na fala da entrevistada atuam como índices de sua identidade social, como jovem blogueira.

Figura 2 – Uso de Marcadores Discursivos na fala de uma blogueira.

1 Releia um trecho da entrevista com a blogueira Bruna Vieira.

“**Bruna Vieira:** Não, na verdade o *blog* nasceu... é uma história até um pouco engraçada. É que, *assim*, na época eu tinha 14 anos. *Aí* eu levei um fora de um menino que eu gostava. *Aí* eu fiquei muito triste e eu, como era bastante tímida na época, eu queria desabafar. *Aí* qual a melhor maneira de desabafar? É a internet. Porque, *assim*, *aí* eu comecei a escrever textos de amor, sentimentos mesmo, comportamento. *Aí* as meninas foram começando a se identificar, se identificar. [...]”

Estabelece uma relação de consequência, além de marcar uma sequência temporal.

- Que tipo de relação entre períodos a palavra *aí* estabelece nesse trecho?
- Em que momentos a falante sente necessidade de recorrer à palavra *assim*?
- Que grupo social emprega a variedade linguística que costuma ser marcada por esses usos de *aí* e *assim*? *O dos adolescentes ou jovens.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 166).

Ao tratar o uso de marcadores discursivos como índices da “fala de jovens”, os autores aproximam-se de concepções socio-linguísticas mais atuais, como o uso de recursos linguísticos como indiciadores (SILVERSTEIN, 1976; OCHS, 1992) de uma identidade. Há aqui também a análise de um fenômeno textual-discursivo em uma dada variedade linguística.

Logo após essa questão, os autores trazem a noção de “variedade linguística”, como aparece na figura 3.

Figura 3 – Conceito de variedade linguística.

Lembra?

Chamamos de **variedade linguística** as diferenças no emprego da língua motivadas por particularidades dos falantes (profissão, idade, nível de estudos, etc.) e da situação comunicativa (mais ou menos formal) e por diferenças de época e de região.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2020, p. 166).

Como podemos observar, a noção de variedade está atrelada a uma noção de identidade relacionada a categorias macrosociais e,

quando aborda aspectos interacionais e situacionais, trata apenas da adequação de registro, como formal e menos formal. Essas concepções aqui observadas estão mais presas à primeira onda de estudos sociolinguísticos do que, de fato, às concepções de identidade e registro (AGHA, 2007) empregadas nos estudos de terceira onda.

Por fim, na coleção *Linguagens em Interação*, de Ensino Médio, noções como a de variação linguística e de variedades linguísticas são apresentadas em um box logo após um exercício de análise da linguagem do texto. Aqui não há um estudo sistemático e pormenorizado da Variação linguística, como acontecia na coleção anterior, há, na verdade, um foco no texto e, a partir da análise dos recursos linguísticos empregados nele, é que são então trazidos, de forma explicativa, os conceitos sociolinguísticos.

Isso pode ser observado, por exemplo, em uma atividade que propõe a elaboração de *Vlog*, tendo em vista o uso de variedade linguística mais apropriada de acordo com o público pretendido e tendo em vista a elaboração de um *ethos* para o *vlogueiro*.

Figura 4 – Atividade de elaboração de um Vlog.

Debate é um gênero argumentativo, em que as pessoas podem posicionar-se oralmente a respeito de suas opiniões. O debate costuma apresentar regras determinadas, o que inclui critérios para tomada de voz e tempo de fala. Quem controla o cumprimento das regras é o mediador. Durante o debate, é preciso utilizar posicionamentos fundamentados em diferentes tipos de argumentos (autoridade, causa e consequência, evidência, exemplificação e princípio), de forma ética e respeitosa.

A partir do que foi discutido no debate, você continua mantendo seu ponto de vista ou mudou de ideia sobre alguns pontos? Mantenha ou reformule seu posicionamento e, agora, de forma mais embasada, grave um *vlog* de opinião sobre o consumo consciente e sustentável. Acompanhe os passos a seguir.

1. Faça um roteiro do *vlog* que contenha:
 - a. Saudação inicial;
 - b. Defesa do seu posicionamento, com argumentos.
 - c. Saudação final e pedido ao espectador, por exemplo, curtir ou compartilhar o vídeo e deixar a opinião nos comentários.
2. Como se trata de um *vlog* de opinião, é possível utilizar a norma-padrão da língua, conferindo maior formalidade ao vídeo, ou utilizar a **variedade** linguística mais apropriada, de acordo com o público pretendido.

Temos aqui um bom exemplo de usos de recursos linguísticos na construção ou performatização identitária, levando-se em consideração uma situação interacional dada. Tal exercício dialoga com concepções mais relacionadas à terceira onda.

No entanto, ao longo do livro encontramos também algumas noções mais presas à primeira onda como a de registro, relacionado ao grau de formalidade ou informalidade numa dada situação de enunciação. Assim como na coleção anterior, há alguns itens dos capítulos preocupados em tratar de temas gramaticais, como concordância verbal e nominal, em que são apresentadas as concordâncias padrão e não padrão, e seus usos (não-)vernaculares.

Por fim, ao se abordar determinadas obras literárias, também é feita menção à noção de variedades típicas de determinadas comunidades. Isso é observado ao se tratar da Literatura periférica e do uso de variedades linguísticas faladas por moradores das comunidades em questão, como no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus, e de *Capão Pecado* (2000), de Ferréz.

De modo a encerrar as análises, apresentamos um quadro comparativo com as semelhanças e diferenças das duas coleções observadas nesse trabalho.

Quadro 3 – Comparação entre as duas coleções.

Coleção do EF e EM (Se liga na língua)	Livro EM (Linguagens em Interação)
Relação entre gêneros textuais e variedades linguísticas.	
Variação linguística é tratada de forma mais sistemática e subdividida como um item específico do capítulo.	Conceitos sociolinguísticos não aparecem de forma sistemática, mas de forma explicativa como recurso linguístico presente num determinado gênero textual.
Ao tratar de alguns temas gramaticais específicos, como concordância e usos de pronomes, há a menção aos seus diferentes usos em determinadas variedades linguísticas.	Estudo da variação está sempre diluído como elemento de análise dos gêneros textuais.
Gêneros textuais são usados para exemplificar os conceitos sociolinguísticos apresentados.	Parte-se sempre do gênero em direção à análise linguística.

Fonte: elaboração própria.

Como vemos, mesmo em se tratando de uma mesma editora, há diferenças significativas na maneira como diferentes autores elaboram suas coleções. Em geral, as concepções e afinidades teóricas de cada autor, além das diretrizes dadas pelos documentos oficiais, são cruciais para se definir a maneira como determinados temas serão abordados em seus livros. Por exemplo, é nítido que o livro elaborado por Chinaglia (2020) apresenta grandes influências do socio-interacionismo discursivo, ao passo que na coleção *Se liga na língua* os autores optam por estudos mais tradicionais e sistemáticos de determinados temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos, neste trabalho, a importância das pesquisas científicas para a reformulação do que é ou deve ser ensinado em sala de aula, norteando documentos oficiais e a produção de materiais didáticos.

Como pudemos observar, ao longo das análises feitas, há de fato uma mudança significativa entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC no que diz respeito à abordagem de questões concernentes às reflexões e análise sobre Variação linguística e relações entre língua e sociedade. Pelo que constatamos, a BNCC está mais afinada a questões teóricas e pesquisas mais recentes e isso se reflete também na elaboração dos livros didáticos.

No entanto, podemos apontar, nos documentos oficiais e nos livros didáticos, ainda algumas lacunas no que diz respeito a possíveis reflexões e análises sociolinguísticas mais condizentes com as pesquisas em terceira onda ou mesmo uma série de outros trabalhos, produzidos inclusive em contexto brasileiro. Dentre as lacunas, apontamos:

- Tratar a variação individual como algo além do uso de registro formal e informal (LABOV, 2008 [1972]) e como algo preso a fatores extralinguísticos macrossociais (idade, sexo, região geográfica etc.);

- Entender registro como “um repertório linguístico que está associado, internamente em uma cultura, com práticas sociais particulares e com pessoas que se engajam em tais práticas.” (AGHA, 2007, p. 216);
- Mostrar que relações de prestígio e estigma também se dão dentro de uma variedade linguística não-padrão;
- Entender a variação como fenômeno de construção de identidades e de “personas”, que vão além da dicotomia “variedade padrão” e “variedades não padrão”. Exemplos: “persona” de um professor que dá aula para adolescentes e um que dá aula para adultos, “persona” de um bom vendedor em uma loja num centro comercial popular e de um vendedor de um shopping caro, “persona” de um *youtuber* de *games*, etc.;
- Tratar da utilização de recursos de estilização (COUPLAND, 2007) e elaboração de “personas”;
- Dar mais importância à oralidade (e não somente à escrita);
- Maior foco nos múltiplos fenômenos linguísticos responsáveis pela elaboração de identidades individuais;
- Entender identidade como algo que depende das estruturas sociais aos quais os atores sociais se inserem (visão macrosocial), mas também como algo que é construído e depende de agência e intencionalidade. (BUCHOLTZ; HALL, 2012);
- Importância de se tratar fenômenos textuais-discursivos como suscetíveis à variação linguística (como o uso de marcadores discursivos como indicializadores de uma identidade);
- Maior relação entre gêneros textuais e variedades linguísticas.

Enfim, esperamos que este trabalho ajude a produzir novas reflexões que colaborem, principalmente, na elaboração de materiais didáticos a serem empregados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. Hybridizing habitus and reflexivity: towards an understanding of contemporary identity? **Sociology**, v. 40, n. 3, p. 511-528, June 2006.
- AGHA, A. The social life of cultural value. **Language and communication**, 23, p. 231-273, 2003.
- AGHA, A. **Language and social relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELL, A. Language style as audience design. **Language in society**, Cambridge, v. 13, n. 2, p. 145-204, June 1984.
- BELL, A. Succeeding waves: Seeking sociolinguistics theory for the twenty-first century. *In*: COUPLAND, N. (ed.). **Sociolinguistics**. Theoretical debates. New York: Cambridge University Press, 2016. p. 391-416.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Locating identity in Language. *In*: LLAMAS, C. WATT, D. (ed.). **Language and identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2012. p. 18-28.
- CARVALHO, D. A.; R. G. ALMEIDA. Autopercepção e identidade linguística em comunidades gays em Salvador, Bahia. **Web – Revista Sociodialeto**, v. 7, n. 21, p. 82-98, dez./mar. 2017.
- CASIMIRO, S. **“Somos uma unidade de estudantes por uma só causa”**: processos de categorização social e elaboração de identidades em entrevistas com estudantes secundaristas da escola Carlos Gomes, em Campinas,

- São Paulo. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- CHINAGLIA, J. **Linguagens em interação**. Moderna: São Paulo, 2020.
- COUPLAND, N. **Style**: Language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**: The linguistic construction of identity in Belten High. Oxford: Blackwell, 2000.
- ECKERT, P. Style and social meaning. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 119-126
- ECKERT, P. Variation, convention and social meaning. Paper presented at the **Annual Meeting of The Linguistics Society of America**, Oakland, CA, 2005.
- ECKERT, P. Variation and the indexical field. **Journal of Sociolinguistics**, v. 12 (4), p. 453-476, 2008.
- ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, v. 41, p. 87-100, 2012.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. *In*: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (org.). **Linguagem, gênero e sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 93-107.
- FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Labortexto Editorial, 2000.
- FREITAG, R. M. K. Marcadores discursivos interacionais na fala de Itabaiana/SE. **Revista do GELNE**, v. 10, 1, 2, p. 55-75, 2008.
- IRVINE, J. T. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43.
- JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.
- LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. New York: Cambridge University Press, 1966.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LEVON, E.; MENDES, R. B. (ed.). **Language, sexuality and power**: studies in intersectional Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 2016.
- LUCCA, J. F. **O diário moderno de um motoboy de São Paulo**: construção identitária e recursos estilísticos. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MENDES, R. B. What is gay speech in São Paulo, Brazil. *In*: SANTAEMILIA, J.; BOU, P.; MARUENDA, S.; ZARAGOZA, G. (ed.). **International perspectives on gender and language**. Valencia: Universitat de València, 2007. p. 296-305.

MENDES, R. B. **Percepção e performance de masculinidades**: Efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal. 2018. Tese (Livre-Docência em Sociolinguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENDONZA-DENTON, N. Language and identity. *In*: CHAMBERS, J. K. *et al.* (ed.). **The handbook of language variation and change**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 475-499.

OCHS, E. Indexing gender. *In*: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (ed.). **Rethinking context: Language as an interactive phenomenon**. New York: Cambridge University Press. 1992. p. 335-358.

Ormundo, W.; Siniscalchi, C. **Se liga na língua**. Moderna: São Paulo, 2020.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PODESVA, R. Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona. **Journal of Sociolinguistics**, v. 11 (4), p. 478-504, 2007.

SANTANA, W. P. S. **Variação de gênero gramatical como indexador de identidade gay**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SALOMÃO-CONCHALO, M. H. **A variação estilística na concordância nominal e verbal como construção de identidade social**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, São José do Rio Preto, 2015.

SILVERSTEIN, M. Shifters, linguistic categories and cultural description. *In*: BASSO, K.; SELBY, H. (ed.). **Meaning in Anthropology**. School of American Research, 1976. p. 11-55.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 25, n. 101, p. 155-177, out./dez.1996.

TAVARES, M. A. **A gramaticalização de e, aí, daí e então**: estratificação/ variação e mudança no domínio funcional da seqüenciação retroativo-propulsora de informações. Um estudo sociofuncionalista. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TAVARES, M. A. Variação discursiva e gramaticalização: o controle de condicionamentos semântico-pragmáticos e o princípio da persistência. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 187–199, 2017.

VALLE, C. R. **Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos**: forças semântico-pragmáticas, estilísticas e identitárias em competição. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

WENGER, E. **Communities of practice**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1998.

Kelin Regina Bergamini do Nascimento

**CONCEPÇÕES
DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA
PELA ÓTICA
DE UM LIVRO
DIDÁTICO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.7

Resumo: O planejamento e a condução dos estudos da linguagem em sala de aula são resultados de escolhas político-pedagógicas que influenciam a formação dos educandos e da própria sociedade. Portanto, questiona-se: “qual a abordagem adotada pelo livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu referente às questões do variacionismo, levando-se em consideração a multiforme expressão linguística da região?”. Pretende-se com este estudo avaliar o trabalho com a variação linguística apresentado pelo livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental utilizado pela maioria das escolas públicas de Foz do Iguaçu, analisando se a abordagem eleita promove a inclusão com vistas ao enfrentamento do preconceito linguístico. Trata-se de uma pesquisa documental de fonte primária. A análise dos dados segue a perspectiva da pesquisa qualitativa e ampara-se nos estudos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Os principais resultados obtidos indicam base teórica que adota a perspectiva do variacionismo. No entanto, as atividades são pouco exploradas e algumas encontram-se alocadas em seções separadas do conteúdo central da unidade. Por vezes, a variação é apresentada como recurso para contextualizar regras gramaticais, e ricas oportunidades para enfrentamento da insegurança e preconceito linguísticos são ignoradas.

Palavras-chave: Livro Didático. Variação Linguística. Gramática Normativa.

INTRODUÇÃO

O livro didático utilizado pelas escolas públicas do município de Foz do Iguaçu foi fornecido através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), segundo as diretrizes do Decreto nº 9.099, de 2017 (BRASIL, 2020), tendo como vigência os anos 2020 a 2023.

Como objeto deste estudo, será analisado especificamente o livro didático pertence à Coleção Ápis, da Editora Ática, na sua 3ª edição, na versão ou manual do professor. Vale ressaltar que a escolha do livro didático do 5º ano pressupõe o encerramento de uma importante fase da vida escolar do educando. Logo, os processos de alfabetização e letramento necessitam estar bem estruturados para o início do novo ciclo dos alunos no Ensino Fundamental II.

Como questão norteadora dos estudos, tem-se: “qual a abordagem adotada pelo livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino de Foz do Iguaçu referente às questões do variacionismo, levando-se em consideração a multiforme expressão linguística da região?”. Pretende-se com este estudo avaliar o trabalho com a variação linguística apresentado pelo livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental utilizado pela maioria das escolas públicas de Foz do Iguaçu, analisando se a abordagem eleita promove a inclusão com vistas ao enfrentamento do preconceito linguístico.

Enquanto encaminhamento metodológico, trata-se de uma pesquisa documental de fonte primária. A análise traça um percurso, partindo da compreensão da estrutura do material, seguido da identificação das teorias ou pressupostos que as autoras defendem como base de suas escolhas didático-metodológicas que definem as atividades propostas. Concomitantemente à palavra das autoras, o arcabouço de atividades será avaliado com o intuito de tecer reflexões e sugestões que poderão ser úteis para melhor utilização ou reelaboração do material didático.

As três autoras responsáveis pelo material são: Ana Maria Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi, ambas licenciadas em Letras, professoras universitárias e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, demonstrando experiência nas diferentes etapas da educação institucionalizada e, pela trajetória acadêmica (Mestras em Letras ou Ciências da Comunicação), substancial suporte teórico para boas escolhas e direcionamentos pedagógicos.

A coleção propõe-se a atender os alunos do 1º ao 5º anos com projetos de ensino- aprendizagem inserindo-os em práticas sociais letradas (1º e 2º anos) e, de forma lúdica e participativa, trilhar o processo de apropriação do sistema de escrita, preparando-os ao exercício das habilidades de leitura e escrita e à reflexão de fatos linguísticos mais complexos, como a abordagem de estudos gramaticais (4º e 5º anos) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xxiv²¹).

Ainda em caráter introdutório, torna-se essencial esclarecer que qualquer material/livro didático não conseguirá atingir a totalidade das necessidades educativas de qualquer classe, nem tampouco esgotar o currículo. Possivelmente, a maior dificuldade (ou deficiência) de todo material que chega “pronto e acabado” na sala de aula é seu desvinculamento da situação concreta no ato de construção. Infelizmente, não há como saciar essa carência. Trata-se, portanto, de identificar e diferenciar escolhas mais assertivas de escolhas menos eficazes, bem como ponderar se os encaminhamentos propostos condizem com os princípios teóricos declarados.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Partindo dos princípios gerais que norteiam a obra em estudo, contidos no manual direcionado ao professor, depara-se inicialmente com a afirmação de seu alinhamento à BNCC – Base Nacional Comum

21 Os numerais romanos presentes nas referências indicam páginas do manual do professor, parte integrante do livro didático, enquanto os numerais cardinais referem-se às páginas do livro do aluno.

Curricular, focando-se no “[...] desenvolvimento das competências gerais e específicas e nos objetos de conhecimento e habilidades expressos no texto na BNCC” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. vii).

O manual professa, também em linhas iniciais, seu posicionamento quanto ao trabalho com a língua segundo a premissa bakhtiniana, de que ela – a língua – concretiza-se enquanto veículo dos enunciados orais e escritos instaurados num determinado contexto único, porém, inundada de significados dos tipos relativamente estáveis de enunciados, comumente denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. vi).

Importa observar que os encaminhamentos selecionados pelas autoras almejam instrumentalizar o aluno à adequação de seus enunciados de acordo com a situação comunicativa concreta, o que evidencia a formação de um aluno ativo e consciente de seu engajamento social. No que tange à especificidade da normatização da Língua Portuguesa, fazendo uso das palavras de Marcuschi (2017), o manual expressa que:

[...] será fundamental considerar que as línguas se fundem em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos e não o inverso. (MARCUSCHI, 2017, p. 16 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. vi, nota de rodapé).

A possibilidade de o estudante vivenciar situações reais de comunicação numa perspectiva interdisciplinar, em contato com diferentes linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, entre outras), seria o caminho apontado pelas autoras para a efetivação desse objetivo (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

As escolhas teóricas das autoras sugerem uma postura menos enfática nos procedimentos estruturalistas da língua, tanto pela ótica da vertente social, viva da linguagem, como pela concepção processual de

alfabetização. Nesse sentido, os “erros” devem ser interpretados como hipóteses da sistematização da língua em sua complexidade, bem como manifestações sociais (variacionismo, dialetos e contextos plurilíngues) que necessitam ser reconhecidos no contexto de sala de aula. Embora a apresentação das atividades/seções, bem como o encaminhamento metodológico proposto, contemple mais a primeira hipótese.

A partir dos princípios gerais do livro didático, no que diz respeito à manifestação da língua, fica evidente a supremacia da sua forma escrita. A menção das habilidades ou expressões dos gêneros orais encontra-se apenas em uma citação, como complemento dos estudos em linguagens “[...] lendo, escrevendo, ouvindo e falando [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. vi). Essa é uma prática comum na maioria dos materiais pedagógicos voltados ao Ensino Fundamental I, que historicamente se focam na sistematização da língua escrita, dado ao “compromisso” com a alfabetização – aprender a ler e escrever. Embora o manual contemple a perspectiva de alfabetização sob a ótica do letramento, as práticas culturais permeiam todo o processo educativo.

Em sua 3ª edição, foco da presente análise, as autoras iniciam sua explanação firmando o compromisso com a prática da escuta e com a construção de sentidos para os textos orais e escritos. Essa configuração demonstra o realinhamento, a afirmativa da importância dos gêneros orais na sua expressão ativa enquanto geradora dos significados concretos/reais, aliados (ou não) à língua escrita. Na referida edição, explana-se a organização do trabalho pedagógico em Eixos Organizadores a fim de que as habilidades e competências previstas na BNCC sejam observadas.

Para atingir os propósitos declarados, o material promove a didatização dos gêneros do discurso, tornando-os objetos de aprendizagem. Apesar de não perder sua especificidade comunicativa, é notável que, no processo de didatização, os gêneros passem por uma “modelação” (conforme apregoado na perspectiva dos gêneros textuais), que evidencia suas dimensões ensináveis (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. viii). Na tarefa de didatização dos gêneros, o

manual os agrupa de acordo com os domínios sociais de comunicação propostos por Schneuwly, Dolz e colaboradores²² (2004).

A estrutura do material didático segue a proposta da sequência didática nos moldes propostos por Heloísa Amaral (2017 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xx) que, segundo as autoras, propõe uma abordagem gradativa de complexidade, facilitando a aprendizagem através das retomadas e dos aprofundamentos propostos em progressão espiral. As sequências organizam-se em torno do gênero textual (escrito) em destaque na unidade, através de uma abordagem lúdica, levando em consideração o público infantil.

Um adendo neste ponto: A proposta da sequência didática defendida por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017), bem como por Marcuschi (2017 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017) e Amaral (2017 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017) trata-se de um trabalho sistematizado com os gêneros textuais, enquanto a proposta do Círculo de Bakhtin direciona o foco pedagógico aos gêneros do discurso (FARIAS, 2013). A discussão entre essas teorias que “conversam entre si”, mas possuem suas singularidades, não ficou clara na seção que trata dos princípios gerais. Embora existam autores que as tratem como sinônimas, vale ressaltar que as diferenças podem parecer sutis, mas são ideologicamente contrastantes.

Em linhas gerais, “Bakhtin reconhece a importância do estudo do texto levando em consideração seus aspectos linguísticos ou textuais, porém seu foco é o **texto como fenômeno sociodiscursivo** [...]” (FARIAS, 2013, p. 19, grifos nossos). Dado ao fato de conceber o discurso como recheado de elementos extralinguísticos, a teoria dos gêneros textuais mostra-se incapaz de atender à demanda ideológica, pois se

22 Os domínios sociais de comunicação propostos por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. ix) têm como objetivo desenvolver as competências de: narrar (reproduzir ações por meio da criação da intriga no domínio do verossímil); relatar (representar, pelo discurso das experiências vividas, situações temporais); argumentar (sustentar, refutar e negociar tomadas de posição); expor (apresentar textualmente diferentes formas de saberes); e descrever (ações regulação mútua de comportamentos).

trata da “[...] **descrição da materialidade textual** [...]” (ROJO, 2005, p. 185, grifos nossos). Logo, embora a teoria dos gêneros textuais se baseie em releituras de Bakhtin, ela se afasta do método sociológico bakhtiniano ao focar-se nos aspectos (modelos/padrões) linguísticos e textuais (visualizado especialmente na seção “Produção de texto”) e não na análise dialógica discursiva (FARIAS, 2013).

Do ponto de vista da Sociolinguística, a teoria dos gêneros do discurso, por fomentar o contexto extralinguístico e trazer luz às questões sociais que a materialidade por si só não pode elucidar, vai além da teoria dos gêneros textuais. Tal afirmação pode ser constatada no caso do emprego dos dêiticos²³, principalmente na oralidade e em contextos informais, conforme o livro didático propõe na unidade Crônica.

NORMA-PADRÃO – ABORDAGEM ORTOGRAMATICAL

Enquanto gramática, as autoras apropriam-se da definição de Neves (2008), compreendendo-a como “[...] o entendimento do modo de organização dos enunciados supostos nos diversos ‘usos da língua’ [...]” (*apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xvii, grifos no original), afastando-se da antiga premissa de “regras para o uso correto da língua falada ou escrita”. O foco, segundo o material, está no estudo da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos orais e escritos; e o estudo da gramática deve situar-se nesse contexto, possibilitando a efetivação desse objetivo maior.

No que diz respeito à ortografização, o manual ampara-se (especialmente) nos estudos da Psicogênese da Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), concebendo-a como a aquisição processual de

23 “Dêitico é um adjetivo derivado de dêixis, palavra de origem grega que designa a faculdade que a linguagem tem de se designar em vez de conceituar” (BORTONI-RI-CARDO, 2004, p. 76).

conteúdos e habilidades desde o traçado das letras, direção da escrita, relação fonema/grafema (relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias), à percepção auditiva e variantes de características regionais (FERREIRO; TEBEROSKI, 1988 *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xviii).

No entanto, reconhecem que a ortografia é fruto da normatização que rege a norma-padrão ofertada na escola e, durante seu processo de aprendizagem, o educando deve perceber e apropriar-se paulatinamente de suas regularidades e irregularidades. Esse processo deve ser direcionado por procedimentos didático-metodológicos, não sendo, portanto, “obra do acaso” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xiv), justificando, nesse ínterim, a sistematização ortográfica proposta nas atividades da seção “Palavras em Jogo”.

As atividades de produção escrita sugerem que se façam escolhas linguísticas que melhor se adequem ao contexto de produção e circulação do gênero, utilizando os conhecimentos traçados no decorrer da unidade como parâmetro. Como exemplos, pode-se citar: na unidade Poema, a sugestão do livro é “[...] empregar bastante a **linguagem figurada**” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 33, grifos no original) após o considerável trabalho com a temática na seção “Língua: usos e reflexão” da referida unidade; e, na unidade Texto Informativo, a proposta de produção é para que se escreva “[...] corretamente os termos científicos utilizando linguagem clara e precisa” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 110).

As atividades de refacção, por sua vez, são muito sucintas. Ao aluno, são propostos de dois a quatro questionamentos reflexivos acerca dos aspectos a serem analisados no texto produzido e o direcionamento ao ato de reescrever “caso necessário”. Importa frisar, que não é solicitado ao aluno recorrer ao professor no ato de retextualização. Esse aparente distanciamento²⁴ empobrece a

24 Uma hipótese para o aparente distanciamento observado entre professor e aluno no ato de escrita e refacção é se tratar de uma estratégia visando a autonomia do aluno e o desvinculamento da noção pré-concebida que ele pode ter de que a produção escrita é para o professor ler e “dar nota”.

possibilidade de intervenção na adequação linguística, tanto nos aspectos composicionais quanto nos estilísticos.

No entanto, como ponto positivo do livro didático, a extrapolação da relação professor-aluno, no ato de escrita, acontece em todas as unidades em atividades de culminância, visando à divulgação dos trabalhos produzidos. As atividades variam de sarau, roda de opiniões, confecção de mural, apresentações para outras turmas, encenação teatral, divulgação on-line (*site* da escola), entre outros recursos, cumprindo o exposto pelas autoras no direcionamento das condições de produção de textos, tendo como meta as esferas de circulação social, de comunicação e do enunciado, segundo a concepção de Bakhtin (1997) defendida no material (*apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xvii).

Vale ressaltar, todavia, que não há um direcionamento específico para o professor intervir em situações de adequações ortogramaticais, deixando a decisão de como proceder nas mãos do educador. Pode-se inferir que a concepção que norteia o encaminhamento do trabalho com as questões ortogramaticais apresenta-se mais em situações preventivas do que higienizadoras.

As atividades ortogramaticais ocorrem em três momentos em cada unidade, nas seções: “Interpretação do texto” (para corroborar na produção de sentido, porém, com menor ênfase); “Língua: usos e reflexão” (análise de situações de usos reais da língua, principalmente nos textos lidos – análise linguística) e “Palavras em jogo” (apresenta regularidades e convenções de escrita ou classes de palavras – ortografia). No apêndice intitulado “Uso do Dicionário” também ocorre grande esforço no trabalho ortogramatical (ampliação de vocabulário, sistematização de escrita e classificação de palavras).

Quanto à seção “Língua: usos e reflexão”, a proposta do material seria proporcionar análises dos fatos linguísticos presentes nos textos, além do contato com variedades linguísticas. A obra afirma que a seção tem como objetivo a instrumentalização do aluno para escolhas

mais adequadas de linguagem, utilizando-se dos recursos que a língua portuguesa dispõe, em diferentes contextos (formais, informais, familiares, entre outros) (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xxvii).

Contudo, o tratamento da variação nessa seção não é tão enfático quanto a teoria manifesta. Apesar das atividades propostas partirem de situações suscitadas no texto principal (proposto na seção “Leitura”), parte-se do pressuposto de que a compreensão/interpretação do texto já tenha se efetivado (na seção específica para este fim), direcionando o foco, então, para o esmiuçamento das questões gramaticais. Somente duas unidades trabalham questões diferenciadas, relacionadas aos aspectos da pontuação, expressividade, produção de sentidos e linguagem figurada. As demais unidades debruçam-se sobre aspectos basicamente morfossintáticos.

As atividades da referida seção organizam-se em torno de uma (ou mais) classe gramatical, sistematizando-a. Mesmo que o estudo da gramática se inicie a partir do texto nuclear da unidade, o sequenciamento didático adota uma perspectiva metalinguística. Considerações de Bagno (2015) a esse respeito deixam claro que o trabalho com a metalinguagem promovido historicamente pela escola apresenta a gramática como estanque, pronta e acabada, como se fossem conclusões definitivas e não dá margem para hipóteses, como realmente o são, sob uma perspectiva sociolinguística. Ademais, complementa que a ação educativa da língua materna no ensino fundamental deve centrar-se numa abordagem epilinguística²⁵, que é naturalmente intuitiva, espontânea e divertida, praticada cotidianamente por todos os falantes nativos, desde a mais tenra idade, ou a partir do momento em que se obtém a consciência ou identidade linguística, para nunca mais a abandonar. É nessa abordagem que realmente **se apreende**

25 A palavra epilinguagem apresenta a preposição grega epi, trazendo como significado “por cima de, sobre, acima de”. Trata-se, portanto, de uma linguagem que está “por cima” da linguagem, amparada nela (na essência do contexto) e agindo diretamente sobre ela, e não “para além” da linguagem, e até mesmo desconectada do contexto, como a metalinguagem o faz (BAGNO, 2015).

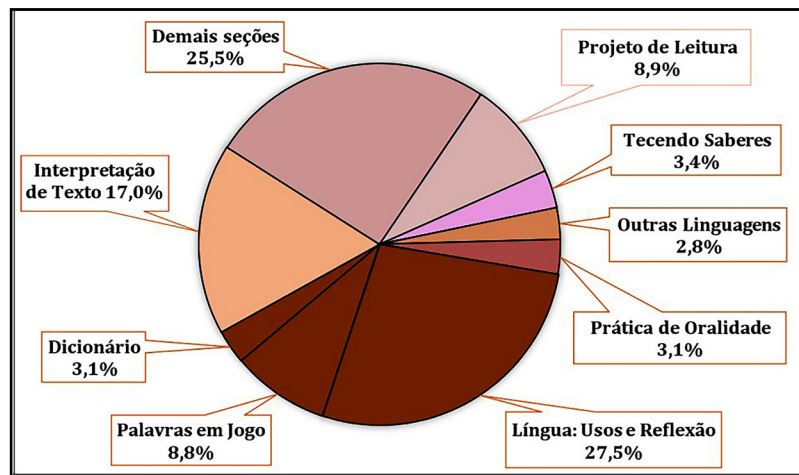
a língua e não **sobre a língua**, sem a necessidade de “[...] **dar nome aos bois e aos boiadeiros**” (BAGNO, 2015 p. 213, grifos nossos).

Por sua vez, a seção “Palavras em jogo” foi concebida com o intuito de proporcionar a sistematização e consolidação do sistema alfabético de escrita, bem como das formas notacionais (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xxvii). Como o objetivo da seção é tratar diretamente das questões ortográficas, as autoras afirmam que as atividades podem estar desvinculadas do texto, ou, nas palavras do manual, “[...] construídas além do contexto textual [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xxviii). No entanto, Bagno (2015) critica essa postura de trabalhar a ortografia com regras e exercícios que pouco (ou nada) agregam ao conhecimento do aluno, e sim predispõem-lo ao contato frequente com textos bem escritos.

O espaço físico destinado às duas seções acima citadas, que basicamente desenvolvem atividades de gramática e ortografia, é de aproximadamente 37% do espaço físico total do livro (106 páginas). Se adicionarmos o conteúdo do apêndice “Uso do Dicionário”, o percentual de atividades ortogramaticais aproxima-se dos 40%. Vale salientar que a seção “Interpretação de Texto” também trabalha aspectos da gramática normativa com a finalidade de fornecer significado aos textos, apesar de aplicar menor ênfase que as seções supracitadas. Agregando todas as porções ou possibilidades de estudo ortogramatical, aproxima-se dos 50% da totalidade do espaço físico do livro didático.

A fim de estabelecer um parâmetro para comparação, se somarmos todas as páginas destinadas a leituras variadas, práticas de oralidade e produção de texto, incluindo o apêndice “Projeto de Leitura”, o espaço ocupado é de aproximadamente 128 páginas, ou 43,7% do espaço físico do livro didático. O gráfico abaixo ilustra com maior detalhamento.

Gráfico 1 – Extensão das principais seções do livro didático.



Fonte: elaboração própria.

Chama a atenção o exíguo espaço dedicado à seção “Prática de Oralidade”. Apesar do manual trazer boa e necessária distinção entre as práticas do oral espontâneo, da escrita oralizada e dos gêneros orais, importantes contribuições poderiam ser tecidas a respeito da variação linguística, aprofundando-se, por exemplo, em questões da transcrição oral da língua, pouco explorada no livro didático. Além disso, deixa claro que os gêneros orais, apesar de presentes, são menos relevantes que os gêneros escritos, sendo-lhes, inclusive, subalternos.

Por sua vez, a ênfase nas atividades ortogramaticais pode ser justificada pelo compromisso das autoras com a apropriação da norma-padrão, porém, outros percursos metodológicos poderiam ser executados sem “empobrecer” o aprendizado linguístico, além de torná-lo mais condizente com a dinamicidade da língua e a necessidade dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental. Em outras palavras:

[...] o primeiro passo no ensino de língua materna em sala de aula, ao se lidar com as diversas possibilidades que a língua nos oferece para a comunicação, seu objetivo primeiro, é conscientizar os alunos do fenômeno da variação linguística, mostrando que a língua é viva, que oferece alternativas de expressão e que muda no decorrer do tempo [...] (FREITAS; SOUSA, 2014, p. 179).

Portanto, o maior objetivo do ensino da língua materna, especialmente no contexto do ensino fundamental, é trabalhar a língua como competência linguística e comunicativa, reconhecendo e equiparando (em valoração social) sua interessante heterogeneidade constitutiva, instrumentalizando os educandos para um desempenho comunicativo competente (e até mesmo multilíngue) em todos os contextos em que estiver inserido, combatendo tanto a insegurança linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; LABOV, 2008 [1972]), quanto qualquer forma de depreciação ou preconceito das variantes em uso (BORTONI-RICARDO, 2005; BAGNO, 2015).

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Na teoria expressa, o variacionismo é contemplado dentro dos princípios gerais que norteiam a escolha das atividades. Em nota de rodapé, as autoras justificam a abordagem enfática da língua padrão como sendo compromisso social da educação formal fornecer aquilo que fora da escola o educando (em sua grande maioria) não tem, concebendo-a, inclusive, como uma das “variantes da língua em uso” que não deve excluir ou embotar as demais modalidades ou variações (tanto faladas quanto escritas) (NEVES, 2008, p. 94-95, *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xvii).

Contudo, Marcos Bagno (2011), em sua obra intitulada *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, não concede à norma-padrão o *status* de variedade linguística.

O mais importante a enfatizar é que **a norma padrão não é uma variedade linguística**: ela é um construto sociocultural, artificial, da mesma natureza dos códigos penais, das leis de trânsito, dos pesos e medidas [...] Justamente por isso, ela não corresponde em grande parte à intuição linguística dos falantes: suas prescrições – por serem anacrônicas, isto é, divorciadas da realidade contemporânea da língua – tentam impor sempre os usos linguísticos menos comuns, mais raros, quando não simplesmente inexistentes. (BAGNO, 2011, p. 984, grifos nossos).

As autoras reconhecem a importância do trabalho com o variaçionismo e delegam à educação escolarizada a dupla tarefa de reconhecer a competência linguístico-comunicativa de seus educandos e de proporcionar-lhes a ampliação/expansão dessa competência, compreendendo tratar-se de uma atividade “[...] delicada, sofisticada e mais exigente que a prática tradicional de reprimir os erros [...]” sem o viés de “correção” ou de “substituição” (BAGNO, 2013, *apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. xviii), propondo uma abordagem à luz da sociolinguística.

Quanto à questão da correção, é pertinente realizar algumas considerações. Bortoni-Ricardo (2019) e Bagno (2015) trazem esclarecimentos sobre a crença de que a sociolinguística condenaria a “correção dos erros” e seria adepta ao “pode-tudo”. Leituras aligeiradas levaram à solidificação dessa controvérsia (e de outras tantas mais...) que nem de longe exprimem a real tarefa do professor de língua materna.

A principal [controvérsia] é a crença de que não deveriam os professores intervir na correção dos chamados erros gramaticais. [...] Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram [...] estarão sujeitos a críticas e estigma social. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível. (BORTONI-RICARDO, 2019, p. 158-159).

Marcos Bagno (2015) é ainda mais incisivo em suas contribuições:

Não se trata simplesmente, como deve ficar bem claro, de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e ficar só nisso – essa é uma acusação ridícula dirigida aos linguistas por aqueles que não conseguem ou não querem ler com a devida atenção as coisas que nós escrevemos. A função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa conhecer e dominar coisas que ela não sabe [...] Ninguém quer deixar o aluno “encerrado” em sua variedade linguística original, como escrevem alguns defensores intransigentes da pedagogia mais arcaica possível [...] (BAGNO, 2015, p. 34-35, grifos no original).

O variacionismo é bem representado no livro didático, porém, poucas atividades se debruçam ao aprofundamento dos fatos linguísticos apresentados. Há, inclusive, situações em que a variação linguística é exposta para contextualizar as regras da gramática normativa. Apesar de ocorrer em várias seções do livro didático, chama a atenção sua concentração significativa na seção “Tecendo Saberes” (seção que possui o objetivo de suscitar a interdisciplinaridade), constituindo-se em “conteúdo extra”, não se associando diretamente às práticas de interpretação e estudo da linguagem tratados no núcleo da unidade. A seguir, explanam-se as ocorrências do variacionismo no livro didático.

VARIAÇÃO DIAFÁSICA OU ESTILÍSTICA

A variação diafásica²⁶ diz respeito à capacidade do falante em modificar seu modo de expressar-se levando em consideração as diferentes situações de comunicação que vivencia. Essas modificações/adequações no discurso são realizadas considerando o contexto, mas principalmente o interlocutor.

26 A palavra diafásica origina-se do grego *diá* = através de, e *phasis* – expressão, modo de falar. (PAULISTA, 2016).

Figura 1 – Exemplo de atividade com a variação diafásica.

- 3 Compare estas falas dos personagens.

Falas do comprador	Falas do vendedor
“Olha, é pontuda, certo?”	“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”
“[...] Tem uma ponta assim, entende?”	“Pois não?”
“[...] uma espécie de encaixe, entende?”	“Sim, senhor.”
“[...] o negócio, entende, fica fechado.”	“Infelizmente, cavalheiro...”

- a) Nas falas do comprador, o que mostra que ele se expressa de modo mais informal e mais espontâneo do que o vendedor?

A repetição “entende” e as expressões “olha”, “certo”, “assim” como marcas próprias da fala espontânea do dia a dia.

- b) O que revela que a fala do vendedor é mais formal, mais cerimoniosa?

O vendedor emprega expressões como “pois não”, “cavalheiro”, “sim, senhor”, que revelam tratamento mais cerimonioso, mais formal.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. 48).

A variação diafásica ocorre de modo explícito, geralmente como objeto de estudo, constituindo-se a variação mais trabalhada na obra. A primeira ocorrência, na unidade “Crônica”, apresenta-se no texto principal da unidade e trata do diálogo entre um comprador e um vendedor. O foco de estudo recai sobre o *continuum* de formalidade da língua e os contrastes das manifestações linguísticas e expressões características são apontadas (p. 48-50).

Na unidade “Artigo de Opinião”, a ocorrência faz uma análise da linguagem escolhida pela autora (mais informal, dando a impressão de conversa) para se aproximar do público-alvo (no caso o infantil) (p. 125). A variação diafásica também é contemplada na unidade “Propaganda”, durante o trabalho com os pronomes de tratamento na seção “Língua: usos e reflexão” (p. 205-207).

VARIAÇÃO DIATÓPICA OU GEOGRÁFICA

A variação diatópica²⁷ diz respeito às diferenças linguísticas que são observadas dentro de todas as línguas, levando-se em consideração as singularidades típicas da ambientação regional, que podem ocorrer dentro de um mesmo país, ou em diferentes países. Logo, a variação diatópica está relacionada à variação geográfica.

Essa variação é apontada em várias atividades do livro, porém, em quase todas elas sendo apenas citada (não trabalhada), como é o caso da variação semântica da palavra cartola (p. 54) e da variação lexical, ou possíveis termos para grampo de cabelo (p. 54) e pipa (p. 208).

Figura 2 – Exemplo de atividade com a variação diatópica.

Produção de texto

Propaganda de campanha

Você gosta de empinar pipas? Ou prefere apenas vê-las no céu?

Que nome o brinquedo da ilustração tem na sua região: papagaio, quadrado, capucheta, arraia, pandorga, cafifa, raia, coruja? Converse com os colegas.

Que tal pensar em uma propaganda que inicie uma campanha sobre segurança na brincadeira com pipas?



EM DUPLA. Elaborem uma propaganda para “convencer a garotada” a soltar pipas sem risco de se machucar nem machucar os outros.

Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. 48).

Na página 139, as autoras associam um trecho do Hino Nacional com o emprego atual do pronome “tu”, entretanto, não se estabelece

27 Diatópica: do grego *diá* = através de, e *topos* = lugar (GÖRSKI; COELHO, 2009).

conexão com o contexto de produção²⁸. Assim, desconsiderando-se as questões mais específicas do meio de produção (contrariando a perspectiva bakhtiniana da análise do discurso defendida pelas autoras), acaba-se por empobrecer o sentido da variação e embotar os significados. Ademais, a necessidade desse apontamento surgiu para contextualizar a gramática em estudo.

Outro ponto observado é a presença da variação tu/você e vós/vocês, na perspectiva regionalista dos falantes do sul do país (p. 203, 204), no momento de trabalhar os pronomes pessoais e a flexão verbal. No entanto, a forma mais estigmatizada de flexão verbal na segunda pessoa do singular²⁹ – “tu”, que ocorre exatamente em muitos falares sulistas não é mencionada. De abordagem semelhante, a pessoa verbal “a gente” é ignorada na abordagem, mesmo sendo contemplada em 20 ocorrências no livro didático, em textos de diferentes níveis de monitoramento linguístico (reportagem, poema e peça teatral).

VARIAÇÃO DIASTRÁTICA OU SOCIAL

A variação diastrática³⁰ diz respeito aos fatores sociais que moldam ou condicionam o modo de se expressar dos falantes. Os principais condicionantes tratam-se do grau de instrução escolar, nível socioeconômico, profissão, sexo, gênero e faixa etária.

28 No contexto da produção do Hino Nacional temos a perspectiva histórico-social que prevalece sobre a perspectiva regionalista (datado da Era Monarquista, em 1831).

29 É comum na Região Sul flexionar-se os verbos da segunda pessoa do singular (tu) seguindo a desinência da terceira pessoa do singular (como ocorre ao se empregar “você”); por exemplo: tu falou, tu comprou, tu viu.

30 A palavra diastrática origina-se do grego *diá* = através de, e do latim *stratum* = camada, estrato (PAULISTA, 2016).

Figura 3 – Exemplo de atividade com a variação diastrática.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. 96).

Essa variação é contemplada duas vezes no livro. A primeira, na história em quadrinhos da Julieta, a personagem Shirley tenta se apresentar de modo “mais maduro” (jovem) utilizando gírias (p. 95-98). Embora conste uma orientação ao professor para que contextualize a linguagem da personagem, as atividades dedicam-se ao estudo dos graus diminutivo e aumentativo. A segunda ocorre na fala do personagem Cebolinha, tirinha contida na seção “Língua: usos e reflexão” da unidade “Texto Teatral” (p. 263). As atividades trabalham aspectos do efeito de pontuação. Não há encaminhamento ao professor para suscitar reflexões a respeito da variação, tampouco se aproveita a situação para trabalhar o preconceito linguístico.

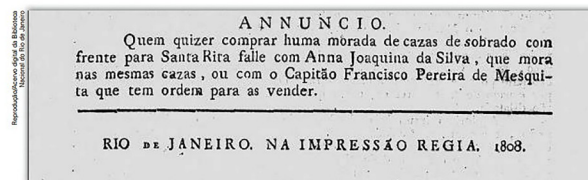
VARIAÇÃO DIACRÔNICA OU HISTÓRICA

A variação diacrônica³¹ analisa a evolução de uma língua no decorrer das etapas de sua história. Ela é abordada na seção “Tecendo Saberes” da unidade “Propaganda”. São apresentadas propagandas antigas e atuais, por meio da oralidade, nas quais se apontam, sucintamente, as variações da escrita do português e outras questões de estética visual (p. 195-196).

Figura 4 – Exemplo de atividade com a variação diacrônica.

A palavra **propaganda** vem de **propagar**, que significa “espalhar, divulgar”. Ao longo dos anos, a propaganda foi mudando e se tornando cada vez mais atraente. Veja os exemplos a seguir.

1 Anúncio de venda de casa de 1808.



2 Propaganda de loção para cabelos de 1937 e de bola de futebol, catálogo 1979.



Fonte: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017, p. 195-196).

31 Diacrônica: do grego *diá* = através de, e *khronos* = tempo (PAULISTA, 2016).

VARIAÇÃO DIAMÉSICA OU DO MEIO DE TRANSMISSÃO

A variação diamésica³² relaciona-se ao meio em que os discursos são veiculados, ao assumirem características específicas do contexto. Manifesta-se no contraste entre as modalidades oral e escrita dos discursos.

A variação diamésica é trabalhada na unidade “Crônica”, nas seções “Prática de Oralidade” e “Interpretação do texto”. O encaminhamento solicita a gravação em áudio da conversa de duas ou mais pessoas e a posterior análise das singularidades dessa modalidade do discurso (hesitações, repetições, omissões de palavras, dúvidas, expressões para manter a atenção do ouvinte, entre outras). Em seguida, solicita-se aos alunos que anotem essas palavras, expressões e outros elementos da fala que não são frequentes no enunciado escrito (p. 51).

O trabalho poderia ser enriquecido propondo-se aos alunos a transcrição da conversa gravada. Dessa maneira, as marcas linguísticas específicas do meio oral e do meio escrito poderiam ser ainda mais exploradas. Nas seções “Leitura” (p. 42-43) e “Interpretação do texto” (p. 48-50), o trabalho volta-se aos dêiticos e o papel da pontuação na produção de sentidos quando a representatividade da oralidade se faz por meio escrito (como o caso das reticências para demarcar hesitações, pausas ou inconclusividade).

OPORTUNIDADES NÃO EXPLORADAS

Duas unidades – “Reportagem” e “Contos de Adivinhação” – percorrem a temática dos povos indígenas e africanos, respectivamente. Entretanto, não há menção quanto à influência linguística

32 A palavra diamésica origina-se do grego *diá* = através de, e *meso* = via (SOUZA; SACHET, 2008).

desses povos na língua brasileira. Apenas se cita a língua Macro-jê como sendo a utilizada pelos indígenas descritos na reportagem e nenhum tratamento à linguagem ou traços linguísticos africanos. Essas ricas temáticas poderiam ser mais exploradas pelo viés da construção da cultura linguística brasileira e promover uma abordagem mais relevante ao estudo da língua.

Outra oportunidade muito rica ocorre na unidade “Crônica”, na seção “Aí vem...”. Ela traz um texto, de João Anzanello Carrascoza, publicado na *Revista Nova Escola* (2004), abordando a diversidade encontrada na população brasileira. O texto traça uma experiência de aproximação e superação do preconceito através da perspectiva do personagem Lilico. A primeira impressão de Lilico é expressa no trecho:

Tinha um japonês de cabelos espetados com jeito de nerd. Uma garota de olhos azuis, vinda do Sul, pareceu-lhe fria e arrogante. Um menino alto, que quase bateu no teto quando se ergueu, tinha toda a pinta de ser um bobo. E a menina que morava no sítio? **A coitada comia palavras**, olhava-os assustada, igual um bicho do mato. O mulato, filho de pescador, **falava arrastado, estalando a língua, com sotaque de malandro**. E havia uns garotos com tatuagens, umas meninas usando óculos de lentes grossas, **todos esquisitos** aos olhos de Lilico. (*apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 71, grifos nossos).

Após o contato com os novos colegas, ele relata a modificação da perspectiva, ou do julgamento preestabelecido:

Lilico descobriu que o japonês não era nerd não: era ótimo em Matemática, mas tinha dificuldade em Português. A gaúcha, que lhe parecia metida, era gentil e o mirava ternamente com seus lindos olhos azuis. O mulato era uma caçara responsável, ajudava o pai desde criança e prometeu ensinar a todos os segredos de uma boa pescaria. O grandalhão não tinha nada de bobo. Raciocinava rapidamente e, com aquele tamanho, seria legal jogar basquete no time dele. Lilico descobriu inclusive que o haviam achado mal-humorado quando ele se apresentara, mas já não pensavam assim. Então, mirou a menina do sítio e pensou no quanto seria bom conhecê-la. Devia saber

tudo de passarinhos. Sim, **justamente porque eram diferentes, havia encanto nas pessoas.** (*apud* BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 71, grifos nossos).

Contudo, o texto encontra-se isolado na unidade. Não há nenhuma reflexão proposta e o único encaminhamento é que se faça uma “leitura silenciosa”. Logo, perde-se um momento ímpar para discutir a questão da variação linguística e trabalhar com os alunos importantes aspectos do preconceito e da insegurança linguística; e até mesmo de aprofundar-se com, por exemplo, atividades, pesquisas, vídeos e entrevistas. Com uma linguagem simples, o professor teria a rica oportunidade de apresentar a normalidade da diferença, ou seja, ser diferente não é sinônimo de deficiência ou inferioridade (BAGNO, 2015), ou nas palavras de Labov (2008 [1972]):

[...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é a situação normal – heterogeneidade não é apenas comum, é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional. (LABOV, 2008 [1972], p. 238).

Talvez, um forte receio que ainda impeça alguns professores de aderirem com mais segurança às práticas de estudo do variacionismo seja o de “confundir” os alunos, ou até mesmo de perder o “controle” ou a qualidade do conteúdo programático. A esse respeito, Labov (2008 [1972], p. 125) assegura:

A estrutura linguística inclui a **diferenciação ordenada** dos falantes **e nos estilos** através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle destas estruturas heterogêneas.

Há mais regularidade e sistematização na estrutura heterogênea da língua do que se acredita.

A discussão posta acima expõe o temor quanto à degradação linguística e o louvor, a supremacia de uma variante em detrimento das outras que ainda inunda o ideário (mesmo oculto) de muitos docentes.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo avaliar o trabalho com a variação linguística apresentado pelo livro didático utilizado pela maioria das escolas públicas de Foz do Iguaçu, analisando se a abordagem eleita promove a inclusão com vistas ao enfrentamento do preconceito linguístico. O livro didático analisado foi o de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da Editora Ática, em sua 3ª edição. O tratamento concedido à variação linguística comparou as teorias de base do livro didático, explícitas no manual do professor, e os encaminhamentos didático-metodológicos observados na seleção das atividades propostas pelas autoras.

O trabalho com a norma-padrão, reforçado tanto no campo teórico quanto nos encaminhamentos didático-metodológicos, é concebido como reflexo do compromisso da escola em ofertar ao aluno o acesso e a possibilidade de sua apropriação. Contudo, as atividades ortogramaticais, sob uma perspectiva frequentemente metalinguística, ocupam extensa parte do livro didático, demonstrando ênfase muito acentuada nesses aspectos linguísticos, não permitindo uma abordagem mais rica ou detalhada dos demais fatores que constituem a língua. Seções como “Tecendo Saberes” e “Outras linguagens” poderiam ser mais exploradas e apresentar mais atividades na busca por sentidos/significados mais abrangentes.

O trabalho com a oralidade apresentou aspectos positivos, como a menção dos gêneros orais enquanto objeto de estudo e sua diferenciação entre oral espontâneo e leitura oralizada. Como crítica, poderia dedicar um pouco mais de atenção à articulação entre os gêneros orais e o variacionismo, por tratar-se de gêneros férteis ao estudo da língua, principalmente pelos fatores de espontaneidade e improviso.

No que diz respeito ao tratamento das variações linguísticas, percebe-se que a proposta teórica seria de englobar e enfatizar mais as discussões/reflexões do que se pode verificar na prática. Na maioria

das ocorrências, a superficialidade do trabalho e a exclusão prévia das variantes de menor estigma social foram observadas.

Pode-se verificar, também, que, em algumas situações, o variaçionismo foi apresentado, mas sem receber tratamento analítico e, em duas unidades cuja temática era fértil, não houve abertura à reflexão da variação linguística brasileira, deixando passar ricas oportunidades de trabalho. Logo, a falta de aprofundamento das ocorrências do variaçionismo não possibilitou uma abordagem efetiva que realmente trabalhe o enfrentamento do preconceito linguístico.

Retomando o que fora mencionado na Introdução, não existe livro didático perfeito, pois a essência da construção pedagógica contextual acaba esvaindo-se na presença de um material que chega pronto e acabado na escola. Mas, é possível eleger boas escolhas e bons encaminhamentos didático-metodológicos tendo em vista o direito de aprender e, acima de tudo, o direito de ser e ver-se contemplado/representado no espaço social.

Nesse contexto, é possível elencar o livro em análise como um material pedagógico utilizável em sala de aula. Contudo, o professor deve ter ciência de que o livro didático não deve ser seu único ou exclusivo instrumento de trabalho, além de se comprometer em enriquecer/diversificar as reflexões e encaminhamentos propostos, centrando sua aula nos seus alunos e nas suas especificidades, e não no material didático.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Ápis Língua Portuguesa 5º ano: Ensino fundamental e anos iniciais**. Manual do Professor. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático** (PNLD). Brasília, agosto, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld/>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FARIAS, S. A. L. S. **Gêneros textuais em livros didáticos**: uma análise de duas coleções do Ensino Médio. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FREITAS, V. A. de L.; SOUSA M. A. F. de. Verbos impessoais: variação no uso de haver, ter e fazer. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 161-179.

GÖRSKI, E. M.; COELHO I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, v. 10, n. 1, p. 73-91, fev. 2009.

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

PAULISTA, M. L. L. Variação linguística: Primórdios, conceitos e metodologia. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 21, Ano 13, n. 02, p. 157-177, nov. 2016.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SOUZA, C. M. N.; SACHET, P. F. Um estudo sobre o preenchimento do sujeito pronominal na fala e na escrita de jovens de Florianópolis. *In*: VIII Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, Porto Alegre/RS, out. 2008. **Anais [...]**. Santa Maria: Experimental, 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/quanto_mais_eu_vivo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

Ana Paula Martins

**TECENDO
LINGUAGENS
- 6º ANO:**
uma análise
sociolinguística
de livro didático

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.8

Resumo: Neste artigo, apresentam-se os resultados preliminares de uma análise sociolinguística do livro didático *Tecendo Linguagens* (2018), volume do 6º ano, com o objetivo principal de investigar se a pedagogia da variação linguística é uma realidade nos materiais didáticos do ensino brasileiro. A escolha da coleção está relacionada, principalmente, à sua alta adesão por parte das escolas. Para a investigação proposta, baseamo-nos nas seguintes perguntas norteadoras, elaboradas a partir do roteiro proposto por Bagno (2007): (i) ao discutir variação linguística, a coleção preocupa-se em trabalhar com variedades linguísticas autênticas?; (ii) norma-padrão é confundida com norma culta?; (iii) a coleção apresenta variantes associadas às variedades prestigiadas?; (iv) a variação linguística é levada em conta durante os exercícios gramaticais?; (v) a abordagem das situações formais e informais de comunicação é feita de forma dicotômica ou evidencia a multiplicidade inerente a essas situações?; (vi) ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto? Neste estudo, observou-se que, apesar de alguns avanços observados em relação ao tratamento da variação, há ainda um longo caminho a se percorrer na direção de uma pedagogia da variação linguística.

Palavras-chave: Livro didático. Análise sociolinguística. Pedagogia da variação linguística.

INTRODUÇÃO

Para um professor de língua portuguesa, pode ser comum ouvir dos alunos frases como “não sei português” ou “não sou bom em português”. Essas declarações corriqueiras podem revelar perigosas características do nosso ensino de língua materna: a existência de um enorme abismo entre a língua do aluno e a língua ensinada na escola e a manutenção de um ensino de língua que não valoriza os saberes linguísticos do estudante.

Ao expor a existência desse problema no ensino brasileiro, não se pode perder de vista a complexidade da situação apresentada; sabe-se que esse ensino se mantém porque também são perpetuadas estruturas no sistema educacional que garantem a sua continuidade, como a desvalorização docente e o não incentivo à formação do professor pesquisador, para citar apenas dois exemplos. No entanto, (re) conhecer a cadeia que sustenta esse ensino insatisfatório não torna o problema menos real ou menos urgente.

Discutir a distância entre a língua do aluno e a língua ensinada na escola não significa defender que as instituições de ensino devem ensinar aquilo que o aluno já sabe, nem que não se devem ensinar as variedades de prestígio; significa, assim como propõe Bortoni-Ricardo (2005), que a escola deve criar um ambiente de acolhimento e respeito ao repertório linguístico-cultural dos estudantes, contribuindo para a construção de sua autoestima linguística, mas cumprindo, ao mesmo tempo, a sua função de criar condições para que se aprendam as variedades prestigiadas de nossa língua, como destaca Possenti (1996).

Portanto, essa atitude positiva em relação aos saberes do aluno deve caminhar lado a lado com o ensino crítico e reflexivo das variedades da cultura letrada, apoiando-se, assim, em uma *pedagogia da variação linguística*, que possibilite ao aluno uma formação mais consciente

sobre a língua, a qual deve estar presente também nos livros didáticos de língua portuguesa, atendendo ao que já é demandado pelos documentos norteadores do ensino brasileiro desde a década de 1990.

É nesse contexto que o presente estudo se dispõe a investigar se a pedagogia da variação linguística é uma realidade nos materiais didáticos do ensino brasileiro, estabelecendo um diálogo, sobretudo, com a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), a pedagogia da variação linguística (FARACO, 2008), além de discussões acerca de normas linguísticas (FARACO; ZILLES, 2017; FARACO, 2008; BAGNO, 2000). Para isso, será analisado o volume do 6º ano da coleção *Tecendo Linguagens* (2018), das autoras Tânia Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, aprovada no PNLD 2020. Essa análise está pautada em seis perguntas norteadoras, que ajudam a entender de que modo a variação linguística é abordada no material.

Além da *Introdução*, as seções que organizam este artigo são: *Varição linguística nos documentos oficiais e o papel dos livros didáticos*, que mostra as diretrizes dos documentos oficiais a respeito do trabalho com a variação linguística no ensino de português e discute a importância do livro didático como material de veiculação dessas diretrizes e como base para o trabalho docente; *O ensino de (qual?) língua portuguesa*, que aborda a constituição da disciplina Língua Portuguesa e, em sua subseção, como seria o ensino de língua materna a partir da pedagogia da variação linguística; *Homogeneidade versus heterogeneidade linguística*, dedicada a discutir essas diferentes concepções de língua e seus desdobramentos; *Análise do livro didático*, em que tratamos do material analisado, apresentando, ao longo das subseções, as escolhas metodológicas e a análise do volume; *Considerações finais*, que retoma os dados trazidos pelas análises e reflete sobre os caminhos que devemos trilhar na direção de uma pedagogia da variação linguística.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O PAPEL DOS LIVROS DIDÁTICOS

A defesa de uma educação que considera e valoriza a diversidade linguística não é restrita a pequenos grupos de acadêmicos, como alguns poderiam imaginar; ao contrário, é isso também que propõem os documentos reguladores do ensino em nosso país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na BNCC, a respeito do componente Língua Portuguesa para o ensino fundamental, pode-se ver que, no Eixo de Análise Linguística/Semiótica, são esperadas:

(...) reflexões sobre os fenômenos de mudança e da variação linguísticas, **inerentes a qualquer sistema linguístico**, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as **variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão** e o **valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado**. (BRASIL, 2017, p. 81, grifos meus).

Tal perspectiva não é nova, pois já nos PCN lemos que

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 para o respeito à diferença**. (BRASIL, 1998, p. 26, grifos meus).

Sendo assim, verifica-se que a abordagem que considera a heterogeneidade linguística, valorizando a variação e refletindo sobre os aspectos sociais das normas linguísticas, é, pelo menos em alguma medida, uma demanda prevista nos documentos que norteiam a educação do país, além de uma perspectiva teórica com vastas pesquisas, bastante fundamentada também empiricamente.

Nesse contexto, é de extrema importância que a comunidade científica atente para os métodos e materiais usados no ensino de língua portuguesa nas escolas do Brasil, a fim de analisá-los e discuti-los, com um olhar voltado a perceber se a língua vem sendo abordada de modo a oportunizar um ensino sociolinguístico. Um dos importantes objetos de análise para avaliar o ensino de português no Brasil é o livro didático, o qual ganhou a atenção de muitas pesquisas a respeito das informações nele veiculadas. De acordo com Costa Val e Marcuschi:

(...) o livro didático desempenha, hoje, nas escolas, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2008, p. 8).

Com isso, pode-se considerar o livro didático um material de apoio bastante significativo para o docente, sobretudo em nosso país,

onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Tratando-se de livros didáticos, são de especial relevância as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avalia e disponibiliza gratuitamente diferentes materiais de suporte à prática docente, atendendo a todas as escolas de educação básica da rede pública do país (BRASIL, [s. p., s. d.]). Tal programa é fundamental para que as escolas públicas tenham acesso gratuito às obras didáticas, democratizando o alcance a esses materiais.

No PNLD, as obras passam por uma avaliação pedagógica, conduzida por comissões técnicas específicas, e devem cumprir diversas exigências que visam a garantir a qualidade do material didático aprovado; dentre os critérios de avaliação, um dos mais importantes

é o atendimento às diretrizes dos documentos oficiais, com destaque para a BNCC, que, como vimos, reconhece a heterogeneidade inerente às línguas e propõe essa abordagem em um dos eixos de ensino. Esse é, sem dúvidas, um importante avanço, considerando que, durante muito tempo na história da disciplinarização da língua portuguesa, prevaleceu o tratamento da língua como um sistema homogêneo.

O ENSINO DE (QUAL?) LÍNGUA PORTUGUESA

Na história de constituição da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil, pode-se notar uma série de mudanças em relação ao tratamento dispensado ao componente curricular; tais mudanças acompanharam não apenas a realidade social, mas os conhecimentos que foram sendo construídos em torno da língua. Nesse sentido, de acordo com Soares (2004), a disciplina Língua Portuguesa se faz, em cada momento histórico, a partir de *fatores externos*, que dizem respeito aos contextos sociais, econômicos e culturais ligados ao ambiente escolar (os grupos que acessam a escola, seus objetivos, as expectativas sociais em relação à escola, entre outros), e *fatores internos*, como os conhecimentos produzidos acerca da língua, o desenvolvimento de tais conhecimentos, além da formação dos profissionais da área. Assim, a autora mostra que o que hoje nos acostumamos a conceber como a “disciplina de Língua Portuguesa” no Brasil é fruto de um intenso e complexo processo de transformação, o qual continua em curso em nossa sociedade atual.

Quando a língua portuguesa ganhou o *status* de disciplina em instituições escolares, no século XIX, foi privilegiado um ensino de língua que, segundo Houaiss (1985, p. 25-26 *apud* SOARES, 2004, p. 148), “postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia”, o que guarda grande relação com o discurso purista que emergiu no século

XVIII entre os “defensores do português”, que buscavam combater a influência da língua francesa e até as “infrações linguísticas” cometidas pelos próprios letrados (FARACO; ZILLES, 2017). Desse modo, o ensino da língua portuguesa passava por um rigoroso crivo daquilo que poderia ser considerado o português legítimo, muito no sentido de privilegiar o português da literatura e das camadas de prestígio da sociedade.

Esse breve panorama da história da disciplinarização do português mostra-nos as raízes de problemas muito conhecidos hoje, como a ideia de língua homogênea veiculada no ensino. No entanto, os avanços nos estudos da Linguística Moderna, sobretudo no que diz respeito aos estudos sociolinguísticos, provam que, nas línguas, “a heterogeneidade não é apenas comum, é um resultado natural de fatores linguísticos fundamentais” (LABOV, 2008 [1972], p. 238). Assim sendo, ainda que a maior parte dos brasileiros tenha o português como língua materna,

(...) esse português não é (e nem poderia ser, porque nenhuma língua é) uno, uniforme. A realidade nacional do português é extremamente diversificada, seja no espaço geográfico, seja no espaço social. (FARACO, 2008, p. 181).

Diante de tamanha diversidade, um ensino baseado na ideia de unidade linguística ou na existência de uma *norma linguística*³³ melhor do que as outras, pretensamente equivalente à norma-padrão, é bastante perigoso, isso porque dá espaço para a propagação de visões distorcidas a respeito da língua, como a atribuição de valores mais positivos ou mais negativos a determinadas variedades. É assim que vemos surgir o preconceito linguístico, o qual

resulta da comparação indevida entre o modelo idealizado de língua que se apresenta nas gramáticas normativas e nos dicionários e os modos de falar reais das pessoas que vivem na sociedade, modos de falar que são muitos e bem diferentes entre si. (BAGNO, 2014, [s. p.]).

33 Norma linguística é entendida aqui como “o conjunto de usos e atitudes (valores socio-culturais articulados às formas linguísticas) comuns a determinados grupos sociais, que funciona como um elemento de identificação de cada grupo” (COELHO; MONGUILHOTT; SEVERO, 2014, p. 51).

Para garantir, então, que a escola não contribua para a propagação de uma visão distorcida a respeito da língua e que não reforce as desigualdades sociais, cumprindo o seu papel tanto na formação de cidadãos conscientes quanto na construção de uma sociedade mais igualitária, é preciso que o ensino de língua portuguesa faça da diversidade linguística o tópico central de discussão e reflexão sobre a língua, ou seja, que incorpore uma pedagogia da variação linguística.

ENSINO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As discussões propostas até o momento apontam para a necessidade de incorporarmos uma pedagogia da variação linguística ao ensino de língua portuguesa nas escolas de nosso país, como discutiu Faraco (2008).

O autor reflete sobre a contribuição dos linguistas para o ensino de português e pondera a respeito da colaboração desses pesquisadores para avanços a) na pedagogia da leitura, relacionada à importância do trabalho com diferentes gêneros discursivos, e b) na pedagogia da produção de texto, no sentido de eliminar a prática de produção de textos artificiais, distanciados de um contexto e de um propósito comunicativo. No entanto, observa que, em relação à pedagogia da variação linguística, o cenário está longe de ser ideal.

De acordo com Faraco (2008), apesar de a discussão a respeito do trabalho com a variação linguística ter chegado aos documentos oficiais do ensino brasileiro, ainda não foi construída uma pedagogia para essa área, o que pode ser comprovado, por exemplo, no tratamento incipiente e problemático dado à variação nos livros didáticos utilizados no ensino de língua materna e em importantes exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, o autor defende que:

(...) nosso grande desafio (...) é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-a como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que as pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. (FARACO, 2008, p. 180).

Desse modo, Faraco define qual seria o papel da pedagogia da variação linguística no ensino de língua materna, defendendo, portanto, uma mudança de abordagem e de ponto de vista em relação à concepção de ensino que se tem adotado até então, a qual, apesar dos avanços já observados, ainda guarda muito de uma escola tradicional que costumava classificar variação como erro e que tomou para si a tarefa de corrigir tais “falhas” (FARACO, 2008).

Também Bagno (2007) discute a pedagogia da variação linguística, fazendo inclusive a proposta de um projeto de pesquisa que oferece um passo a passo de como aprofundar o estudo de formas linguísticas geradoras de dificuldades entre os alunos a partir da perspectiva dessa pedagogia. Nesse mesmo sentido, Cyranka (2015) realizou um trabalho de reflexão sociolinguística com três turmas do ensino fundamental, mostrando os resultados positivos que a pedagogia da variação linguística pode trazer para as práticas escolares com a linguagem.

Assim, vê-se que diferentes autores estão empenhados em demonstrar que a pedagogia da variação linguística pode – e deve – ser incorporada às aulas de língua portuguesa nas escolas de educação básica do Brasil, para que o ensino baseado na norma-padrão, apoiado na cultura do erro, dê lugar ao ensino da norma culta e para que se reconheça a diversidade linguística do Brasil, tomando com seriedade a análise dos fenômenos variáveis do português brasileiro.

HOMOGENEIDADE VERSUS HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA

Ao longo deste texto, foram abordadas diferentes concepções de língua: uma que aponta para a ideia de sistema homogêneo e outra que atribui a ela um caráter heterogêneo por natureza. Agora, convém compreender essas concepções, juntamente a outros conceitos oportunos para a discussão.

A visão de língua como sistema homogêneo encontra raízes no estruturalismo de Saussure e continua sendo considerada no gerativismo de Chomsky. Não serão discutidas com detalhes, neste momento, as correntes mencionadas, no entanto, é importante entender que ambas se dedicam a pensar uma estrutura linguística que não sofre influências de ordem externa. De acordo com Coelho *et al.* (2012), tanto o estruturalismo quanto o gerativismo partem de uma perspectiva:

(...) pela qual as regras e relações internas dos componentes da gramática são suficientes para uma descrição adequada do objeto. Ademais, de acordo com essas propostas, o sistema a ser descrito pela linguística era um construto *homogêneo*, ou seja, não eram consideradas eventuais variações ou influências típicas da fala sobre os elementos da língua. (COELHO *et al.*, 2010, p. 19-20, grifo dos autores).

Diante dessa visão, é possível compreender que os aspectos variáveis da língua não são levados em conta, do mesmo modo que não se considera o caráter social das formas linguísticas. Ligada a esse entendimento, tem-se a ideia de *norma normativa*, como assinalam Faraco e Zilles (2017), que, ao distanciar-se da língua efetivamente falada pelas pessoas, desponta como um ideal de língua, usado como referência para o “bem falar”. Sendo essa uma norma idealizada, não é considerada uma variedade da língua, mas um conjunto de preceitos padronizadores. Essa norma normativa corresponde, precisamente, ao que ficou mais conhecido como *norma-padrão*, à qual

se referem muitos materiais usados para o ensino, nem sempre com clareza acerca do seu significado.

Faraco (2008) pontua que, no Brasil, a constituição da norma-padrão, na segunda metade do século XIX, adiciona ainda mais artificialidade a essa norma, pois aqui ela não teve como base as variedades utilizadas pelos falantes cultos da língua, mas um modelo de escrita do português de Portugal, especificamente o que era praticado por certos escritores do Romantismo. Tal postura negava deliberadamente a realidade diversa do nosso país, tanto em questões linguísticas quanto em questões étnicas e culturais.

É importante notar, então, que quando temos um ensino que coloca a norma-padrão como principal objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, estamos adotando a perspectiva de língua homogênea; com isso, deixamos de olhar para a língua em uso e passamos a *cultuar* um conjunto de prescrições descoladas da realidade objetiva da língua.

Felizmente, a Sociolinguística, sobretudo na figura do linguista William Labov, trouxe uma série de questionamentos a essa ideia de homogeneidade das línguas. A principal característica da proposta de Labov foi a de incorporar à análise linguística o componente social (COELHO *et al.*, 2012), assim sendo, o linguista reconhece a importância de considerarem-se os fatores externos, como os de ordem social, histórica, ideológica, entre outros, para pensar as formas linguísticas. Para ele,

não existe uma comunidade de fala homogênea, nem um falante-ouvinte ideal. Pelo contrário, a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala é um fato comprovado. Existe variação inerente à comunidade de fala (...). (COELHO *et al.*, 2012, p. 22).

Assim, a partir da discussão proposta pela Sociolinguística, entende-se que não é possível dissociar a língua dos seus falantes nem das diferentes características que envolvem os seus contextos de uso. Com isso, a ideia de homogeneidade mostra-se profundamente

equivocada, uma vez que estamos diante de um sistema naturalmente complexo e variável, que está o tempo todo em transformação.

Com base na heterogeneidade, entendemos existir variação na língua, ou seja, formas que “podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade, i.e., com o mesmo significado” (COELHO *et al.*, 2012, p. 23). Se existe variação linguística, existem também as variedades linguísticas, que são as diferentes formas de uso linguístico adotadas pelos falantes, de acordo com seu contexto social, seu local de nascimento, sua escolaridade, sua idade, além de outros fatores. Dentre essas variedades, temos a *norma culta*, definida como

o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (...). Na sociedade brasileira, esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens culturais da escrita. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Se a norma culta é como os falantes escolarizados efetivamente utilizam a língua em suas diversas modalidades e nos diferentes contextos, por que não tomarmos essa norma como o principal objeto (e objetivo) do estudo da língua portuguesa, em vez da artificial norma-padrão? Essa é a ideia defendida pelos linguistas.

É importante que se diga, contudo, que os falantes cultos não são monovarietais, como discutem Faraco e Zilles (2017), havendo variação dentro da chamada “norma culta”, a depender das circunstâncias de interação. Apesar da variabilidade, há traços característicos dos usos cultos que permitem a sua identificação, distinguindo-os das variedades próprias do português popular brasileiro ou norma popular. Tal variabilidade é o que nos possibilita dizer “normas cultas”, no plural, sendo esse possivelmente o modo mais adequado de referenciar a diversidade de variedades identificadas sob a etiqueta “cultas”. Também cabe ressaltar que há debates a respeito do adjetivo “cultas” ligado a essa norma (FARACO, 2008), e mesmo

a respeito do termo “norma”, que poderia ser substituído por “variedades” (BAGNO, 2000). Não poderemos, no entanto, aprofundar a discussão sobre essas questões no presente trabalho. Assim, os termos *norma(s) culta(s)* e *variedades prestigiadas/variedades urbanas de prestígio* serão utilizados como sinônimos ao longo do texto.

Continuando a reflexão sobre a heterogeneidade linguística brasileira, cabe um último lembrete: é preciso ter cuidado para não cair no erro de acreditar que dicotomias podem representar a realidade linguística de nosso país, como nos alerta Faraco (2008). Nesse contexto, o autor fala sobre o modelo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004) para dar conta de tamanha diversidade: a distribuição das variedades nos contínuos rural-urbano, oralidade-letramento e de monitoração estilística. De um modo geral, a proposta de Bortoni-Ricardo é mostrar que não existem fronteiras rígidas entre os falantes de variedades rurais e os de variedades urbanas, assim como são fluidas as divisas entre eventos de oralidade e eventos de letramento, do mesmo modo que as situações de interação mais monitoradas e menos monitoradas distribuem-se ao longo de um contínuo que pode comportar uma série de gradações, não havendo, em nenhum desses casos, dicotomias ou oposições.

O modelo de Bortoni-Ricardo (2004) é de extrema importância para pensar um ensino apoiado na pedagogia da variação linguística, pois desvela as conexões existentes entre as variedades linguísticas, ajudando a perceber a fluidez de nossa língua e a inexistência de algo como um conjunto limitado de recursos linguísticos que podem ser usados pelos falantes, em determinados eventos de comunicação e em certo tipo de interação.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Os resultados apresentados neste artigo trazem a análise do volume do 6º ano de uma coleção voltada aos anos finais do ensino fundamental: *Tecendo Linguagens* (2018), das autoras Tânia Amaral

de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicada pela editora IBEP e aprovada no PNLD 2020. O objetivo dessa análise é investigar como a variação é tratada, a fim de verificar se a pedagogia da variação linguística já é uma realidade nos materiais didáticos do ensino brasileiro.

Conforme discutido na seção *Variação linguística nos documentos oficiais e o papel dos livros didáticos*, os materiais didáticos têm grande importância para a realidade educacional de nosso país, constituindo-se espaços privilegiados para investigarmos de que modo o ensino brasileiro vem sendo proposto e conduzido pelos autores e pelas editoras desses materiais, já que a maneira como os conceitos são apresentados ao longo dos livros revelam muito sobre a perspectiva teórica adotada.

Os livros didáticos tornam-se materiais de pesquisa ainda mais interessantes ao tomarmos as obras aprovadas pelo PNLD, conforme abordado anteriormente, não apenas pelo alcance de tais obras em território nacional, mas pelo processo que envolve a aprovação no programa referido.

METODOLOGIA E ANÁLISE

A escolha da coleção *Tecendo Linguagens* (2018), objeto da análise apresentada a seguir, deu-se não somente por sua aprovação no PNLD 2020 para os anos finais do ensino fundamental, mas pela alta adesão por parte das escolas: foram 3.130.393 exemplares distribuídos, entre livros do aluno e manuais do professor, do 6º ao 9º ano (FNDE, 2020). Trata-se da coleção de Língua Portuguesa com mais alta adesão no país. Além disso, não há, até o momento, trabalhos que analisem essa coleção a partir dos aspectos que propomos investigar.

Vale salientar que a decisão de trabalhar com uma coleção dos anos finais do ensino fundamental está relacionada à importância do segmento na jornada de formação dos alunos. Trata-se de uma etapa durante a qual se inicia o amadurecimento do estudante, havendo

o despertar de seu senso crítico e as primícias de sua auto percepção como cidadão. Observar a visão de língua e de gramática que se constrói nesse momento torna-se relevante porque é provável que essa mesma visão acompanhe o aluno nos anos seguintes, seja ela uma visão positiva ou limitada acerca da diversidade linguística.

Neste trabalho, o manual do professor foi tomado como objeto de análise por apresentar mais dados de pesquisa, uma vez que traz expectativas de respostas para as atividades, assim como textos de apoio para o encaminhamento dos conteúdos e dos exercícios. Tais textos são importantes momentos de manifestação da visão dos autores a respeito dos aspectos analisados, representando um canal de comunicação direta entre autor e professor.

Para desenvolver as análises, foram elaboradas perguntas norteadoras, a exemplo do roteiro de análise de livros didáticos proposto por Bagno (2007). Trata-se das seguintes perguntas:

- I. Ao discutir variação linguística, a coleção preocupa-se em trabalhar com variedades linguísticas autênticas?
- II. Norma-padrão é confundida com norma culta?
- III. A coleção apresenta variantes associadas às variedades prestigiadas?
- IV. A variação linguística é levada em conta durante os exercícios gramaticais?
- V. A abordagem das situações formais e informais de comunicação é feita de forma dicotômica ou evidencia a multiplicidade inerente a essas situações?
- VI. Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?

Vejamos, agora, as análises referentes a cada uma das perguntas de investigação apresentadas.

ANÁLISES

I. Ao discutir variação linguística, a coleção preocupa-se em trabalhar com variedades linguísticas autênticas?

Em primeiro lugar, é importante entender o que é considerada uma variedade linguística autêntica. Neste trabalho, foi adotada a proposta de Bagno (2007), que defende o trabalho com **usos reais da língua**; são esses usos reais que o autor chama de variedades linguísticas autênticas. Para ele, o foco do ensino deve estar baseado

No exame e na prática de textos falados e escritos em situação social de comunicação e interação, de textos autênticos (e não inventados pelo professor ou pelo livro didático), o que implica o estudo cada vez mais amplo e pormenorizado dos gêneros em que esses textos empíricos se estruturam e, também, das *condições (sociais, históricas, situacionais, culturais etc.)* de produção destes textos. (BAGNO, 2002, p. 58, grifos do autor).

Como visto, Bagno defende que esses usos reais da língua sejam prioridades ao tratar de variação, em lugar de textos que buscam emular variedades específicas, como os quadrinhos do Chico Bento. Seriam exemplos de variedades linguísticas autênticas (BAGNO, 2007): fala de brasileiros nascidos e criados na zona rural; documentários que retratam aspectos peculiares de determinadas regiões ou comunidades; língua falada e língua escrita de várias regiões do Brasil e de outros países de língua portuguesa, de diversas camadas sociais, de vários períodos históricos, dentre outros. Evidentemente, as variedades linguísticas autênticas não estão restritas aos exemplos elencados e estão ligadas a textos orais ou escritos, correspondentes a manifestações mais ou menos formais.

Levando em consideração essa concepção, os textos usados no livro didático para tratar sobre variação linguística foram analisados, conforme mostra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise dos textos utilizados para trabalhar variação

Textos usados para trabalhar variação	Gênero/tipo	Variedades linguísticas autênticas?
Na escola (Carlos Drummond de Andrade)	Narrativa	Não
Sem título (Lute)	Charge	Não
Dois caboclos na enfermaria (Rolando Boldrin)	Causo	Não
Aquele animal estranho (Mario Quintana)	Causo	Não
O boi zebu e as formigas (Patativa do Assaré)	Cordel	Não
Fãs do Festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo (Bianca Paiva)	Notícia	Sim

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que há pouca preocupação em trabalhar com variedades linguísticas autênticas nesse material. Apesar de ser possível observar uma tentativa de trazer textos que apresentam variedades linguísticas ligadas a normas populares do português brasileiro, com variações relacionadas, sobretudo, a aspectos regionais (caso dos textos *Dois caboclos na enfermaria*, *Aquele animal estranho* e *O boi zebu e as formigas*), convém refletir que a variação é usada nesses contextos como parte do estilo dos gêneros em questão, e, apesar de esses textos trazerem formas linguísticas que podem, em certos casos, fazer parte dos modos de falar que buscam representar, ainda seriam representações, não retratando as variedades em sua autenticidade, mas a forma como os autores dos textos enxergam essas variedades.

A notícia é o único texto que expressa uma variedade linguística autêntica, já que está ligada a uma situação de uso concreto, tendo sido produzida para um jornal que circula em nossa sociedade. Assim, nota-se que apenas a escrita mais monitorada é retratada em seu uso real, ficando de fora a fala, mais ou menos monitorada, e a escrita com menor monitoração.

II. Norma-padrão é confundida com norma culta?

Na primeira vez em que a variação é abordada no livro, há um grande texto de apoio ao docente para conduzir as atividades ligadas a esse tópico, que aborda, de forma mais específica, a variação de concordância. O texto de apoio diz que, de um lado, há pessoas que usam “**uma variedade da língua em que há regras de concordância** convencionadas de acordo com a norma-padrão” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 88, grifos meus) e que, do outro lado, “há também pessoas que usam uma variedade da língua **que nem sempre segue as regras da norma-padrão**” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 88, grifos meus). Desse modo, há uma comparação entre pessoas que “nem sempre” seguem a norma-padrão e outras que, de acordo com essa lógica, (sempre) seguem as regras convencionadas por essa norma.

Sabe-se, porém, que não há falantes que empreguem variedades cujos usos estejam sempre de acordo com a norma-padrão, pois ela é um modelo de língua, não uma variedade, como discutimos anteriormente. Então, há um primeiro indício de que falta clareza em relação ao conceito de norma-padrão e à influência que ela exerce em nosso modo de falar.

É curioso observar que, ao final desse mesmo texto, as autoras definem norma-padrão como um modelo idealizado de língua, o que torna ainda mais estranha a comparação discutida acima, pois temos duas visões distintas e até antagônicas sobre o mesmo conceito em um único texto do material.

Mais adiante, encontra-se novamente um caso em que a norma-padrão é tratada como variedade da língua, quando, nas orientações para uma exposição oral, indica-se aos alunos o *uso* dessa norma em suas apresentações.

Figura 1 – Uso da norma-padrão.

Dicas

1. Para expor em público, é necessário ser claro e organizado. Nessa situação comunicativa, espera-se que a linguagem utilizada seja mais formal e que se faça uso da norma-padrão da língua.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 160).

Assim, observa-se uma falha de compreensão do que seria a norma-padrão e uma confusão entre essa norma e a norma culta, sendo esta última a apropriada para se indicar na orientação da Figura 1, pois, ela, sim, é uma variedade da língua.

III. A coleção apresenta variantes associadas às variedades prestigiadas?

Para refletir sobre essa questão, é interessante observar as formas como as variedades são nomeadas ao longo do livro. De um lado, temos: variedade regional do português brasileiro; falar caipira; variedade da língua falada; variedade regional; representa o modo de falar do sertanejo; variedades do português no Brasil; mais informal. Do outro lado, temos: variedade urbana de prestígio, de acordo com a norma-padrão; variedade escrita, de acordo com a norma-padrão; variedade urbana, de acordo com a norma-padrão.

As palavras do primeiro grupo aparecem associadas a usos não padrão, enquanto as palavras do segundo grupo fazem referência a uma idealização de usos que não variam. Observa-se que, no segundo grupo, os termos sempre fazem referência à norma-padrão, além disso, vê-se o uso do singular para falar sobre as variedades prestigiadas (variedade urbana de prestígio, por exemplo). Desse modo, ressalta-se a ideia de homogeneidade e invariabilidade ligada às variedades prestigiadas.

Assim, parece que a dita “variedade urbana de prestígio” não é vista como lugar de variação, sendo, portanto, tomada como homogênea, já que, quando estamos diante de exemplos de variação linguística,

as autoras preferem usar outras nomenclaturas (variedade regional, falar caipira e outros exemplos do primeiro grupo de palavras apresentado), associadas, na maior parte das vezes, a variedades de menor prestígio e ao estilo informal, como uma tentativa de “justificar” os usos variáveis.

IV. A variação linguística é levada em conta durante os exercícios gramaticais?

São apresentados, no Quadro 2, os conteúdos gramaticais que tiveram certa abordagem em relação à variação no volume do 6º ano.

Quadro 2 – Tópicos abordados na perspectiva da variação.

Fenômeno gramatical	Abordagem em relação à variação	Especificações
Concordância verbal	Aborda parcialmente	A concordância verbal não padrão é apresentada apenas como forma de introduzir a discussão sobre variação linguística.
Pronome pessoal	Aborda parcialmente	“Você”, “vocês” e “a gente” não são colocados no quadro de pronomes pessoais, mas menciona-se o uso de “tu” com concordância não padrão e o desuso de “vós”. Os pronomes oblíquos também não são abordados na perspectiva da variação.
Futuro do presente e futuro do pretérito	Aborda	O futuro perifrástico é trazido em exercícios, mas seu uso é associado apenas a contextos de informalidade. O uso do pretérito imperfeito no lugar do futuro do pretérito também é tratado, mas sem aprofundamento.

Fonte: elaboração própria.

Cumprir apontar que, para esse levantamento, foi considerada a seção *Reflexão sobre o uso da língua*, a qual é dedicada à análise linguística e semiótica.

A abordagem parcial da concordância verbal na perspectiva da variação linguística deu-se porque a variação não padrão (“a gente

encontramos") é mencionada em um exercício do livro como forma de introduzir a discussão em torno da variação linguística, porém, em momento posterior, quando a concordância verbal é tratada como assunto principal da seção de análise linguística e semiótica, não há menção à concordância não padrão.

Em relação aos pronomes pessoais, foi considerada uma abordagem parcial porque, conforme explicitado na coluna *Especificações*, não houve a inclusão dos pronomes *você*, *vocês* e *a gente* no quadro pronominal, prevalecendo a abordagem da gramática tradicional, mas, no momento de apresentação do quadro, há um texto dedicado ao professor (Figura 2) indicando que pode ser oportuno tratar sobre a concordância não padrão com *tu* e o desuso do *vós* que se observa no português do Brasil atualmente.

Figura 2 – Pronomes pessoais.

Neste momento, é possível abordar a questão das variedades linguísticas regionais. Em algumas regiões do Brasil, ainda se observa o uso do pronome pessoal *tu*, ainda que o verbo não concorde em pessoa com o pronome. O pronome *vós* caiu em desuso, portanto, é possível também abordar a questão da variedade linguística histórica, ao ressaltar para os alunos que seu uso é observado em textos mais arcaicos.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 109).

Tanto o futuro do presente quanto o futuro do pretérito têm abordagens na perspectiva da variação em exercícios do livro, no entanto, cabe mencionar que, apesar de classificar-se que houve abordagem, não é a mais adequada, havendo problemas em sua condução.

A Figura 3 mostra o exercício que trabalha o futuro perifrástico, forma variável do futuro do presente (verbo ir flexionado no presente + verbo no infinitivo). No exercício, são usados trechos de uma notícia que emprega essa forma de futuro. No item b dessa questão, pergunta-se por que se optou pelo uso do futuro perifrástico em vez da forma tradicional, sintética; então, no texto ao professor e na expectativa de resposta, vemos que tal uso é associado à informalidade, como a forma “mais usada no dia a dia”, quando “somos mais espontâneos”, empregando “estruturas mais comuns, usuais”.

Figura 3 – Futuro do presente.

3. Leia alguns trechos da notícia “Fãs do Festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bumbódromo”.

Já a paraense Auricélia Amaral, torcedora do Garantido, **vai assistir** pela primeira vez ao festival.

“O Caprichoso esse ano **vai ser** campeão.”

“Eu não tenho dúvida de que a gente **vai lotar** o bumbódromo e muita gente **vai ficar** de fora porque a capacidade do bumbódromo é restrita [...]”

O Caprichoso **vai entrar** na arena do Bumbódromo por volta de meia-noite e meia, encerrando às 3h da madrugada.

- a) Que formas verbais substituiriam as locuções verbais em destaque expressando o tempo futuro do presente do indicativo? *Assistirá, será, lotará, ficará, entrará.*

- b) Converse com o professor e os colegas e responda: por que, provavelmente, optou-se pela locução verbal para expressar o tempo futuro, em vez de usar o verbo no futuro do presente?

Sugestão de resposta: A locução verbal é mais informal, mais usada no dia a dia do que o verbo no futuro do presente.

Atividade

3b. Ao corrigir a atividade, retome com os alunos o conceito de variedade linguística. É importante ressaltar que, em situações informais, somos mais espontâneos e geralmente empregamos estruturas mais comuns, usuais.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 238).

Nota-se, então, que não se discute o fato de a estrutura do futuro perifrástico estar sendo empregada em uma notícia, produção letrada, que utiliza registro próprio da norma culta; ao contrário, busca-se associar esse uso a um contexto de informalidade, justamente porque, como já foi discutido, o livro não apresenta variantes associadas às variedades prestigiadas, assim, os usos variáveis são sempre considerados frutos de informalidade, de linguagem cotidiana e menos monitorada.

A Figura 4 mostra a abordagem dada ao futuro do pretérito. Vê-se o uso de uma cantiga que mostra um verbo no pretérito imperfeito (mandava) empregado no lugar do futuro do pretérito (mandaria). No item c, os alunos deveriam levantar hipóteses para esse uso variável, então, na expectativa de resposta, vemos que é estabelecida uma relação entre o contexto de produção da cantiga e a falta de acesso à norma-padrão ou a um contexto em que a norma-padrão não fosse relevante. No entanto, não é abordada a questão de essa ser uma troca muito comum no português brasileiro, deixando-se de trazer uma discussão mais aprofundada sobre a variante.

Figura 4 – Futuro do pretérito.

Se esta rua, se esta rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar.

Domínio público.

- a) Observe a forma verbal *mandava*. Em que tempo e modo ela está?
Pretérito imperfeito do indicativo.
- b) Que tempo e modo seriam os mais indicados nesse contexto?
Futuro do pretérito do modo indicativo: mandaria.
- c) Levante uma hipótese: Por que houve a troca do tempo verbal na cantiga?

c) Sugestão de resposta:
Por se tratar de uma cantiga popular, não sabemos quem a compôs, mas é possível que essa pessoa não tivesse acesso à norma-padrão ou não estivesse preocupado com ela e trocou o futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito, provavelmente porque as duas formas verbais referem-se ao passado. Discuta com os alunos as hipóteses que apresentarem e, ao fazer a correção dessa atividade, retorne com eles o conceito de flexão verbal, ressaltando que os verbos flexionam em pessoa, número, tempo e modo.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 240).

V. A abordagem das situações formais e informais de comunicação é feita de forma dicotômica ou evidencia a multiplicidade inerente a essas situações?

A seguir, é possível observar o primeiro exercício trazido pelo livro para tratar sobre linguagem formal e informal, representando bem o modo como as demais atividades acerca desse assunto serão abordadas em outros momentos no material.

Nesse exercício, conforme Figura 5, há expressões em destaque sobre as quais os alunos devem refletir. Na letra a, deve-se julgar a adequação dos termos em destaque à situação comunicativa em que apareceram. Nos itens b e c, são propostos outros contextos para identificar em quais deles as mesmas expressões caberiam.

Destacam-se dois pontos principais a respeito da condução desse exercício: i) não se passa a ideia de que não há algo como uma única linguagem formal, ou uma única linguagem informal, nem de que ambas podem ser intercambiadas dentro de um mesmo contexto. Com isso, trabalha-se com a noção de “um contexto, um estilo” (BORTONI-RICARDO, 2004); ii) perde-se a oportunidade de propor uma reflexão mais profunda sobre as mudanças observadas no discurso de um falante que busca adequar o seu estilo ao contexto, fazendo parecer, nesse momento, que a única mudança diz respeito ao emprego de certas palavras/expressões, ou seja, os graus de formalidade estão atrelados ao nível lexical. Cabe destacar que, posteriormente, é feita a quebra dessa associação inicial entre grau de formalidade e nível lexical, quando, por exemplo, as autoras apontam o uso do futuro perifrástico como recurso próprio da linguagem informal, sendo esse um fenômeno morfossintático e semântico-discursivo. Apesar disso, os alunos não são levados a refletir, de modo mais consistente, sobre a relação entre o contexto e o emprego da forma tradicional ou da forma concorrente, reflexão que é enfatizada quando se trata do uso de palavras/expressões.

Figura 5 – Exercício sobre linguagem formal e informal.

Linguagem formal e informal

1. No texto “Na escola”, encontramos palavras e expressões que costumam ser usadas em situações informais de comunicação. Veja:

Uniforme é **papo-furado**.
– Porque minissaia é muito mais **bacana**.
– Ah, **cada um na sua**.

Agora, reflita e responda:

- a) Em sua opinião, os termos em destaque foram empregados adequadamente pelos personagens na situação de comunicação? Por quê? *Resposta pessoal.*
- b) Se você estivesse apresentando um trabalho sobre o uso do uniforme em um seminário organizado por várias escolas, seria adequado dizer “uniforme é papo-furado”? Por quê?
- c) Indique as situações de comunicação em que você considera adequado empregar a expressão “papo-furado” e justifique.
- I. Audiência com um juiz.
- II. Boto-papo com os amigos.
- III. Entrevista em programa de TV destinado ao público jovem.
- IV. Entrevista de emprego. *São adequadas as situações II e III, pois não exigem formalidade.*
- d) Se você tivesse de reescrever as frases do texto que estão destacadas no quadro do início desta atividade utilizando uma linguagem mais formal, como elas ficariam?

Respostas possíveis: “Uniforme está fora de moda, não se usa mais.”; “Porque minissaia é muito mais bonita.”; “Cada um com suas opiniões.”; “Cada um com suas preferências.”

b) Não. A linguagem deve ser adequada aos interlocutores e à situação de comunicação em que é empregada. O seminário organizado entre várias escolas pressupõe um grau de formalidade em que o uso de gírias seria inadequado.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 88-89).

Assim sendo, percebe-se uma dicotomia no que diz respeito ao tratamento das situações formais e informais de comunicação, o que não retrata de forma adequada nossa realidade linguística.

VI. Ao tratar sobre preconceito linguístico, busca-se discutir sua relação com o preconceito social? A ideia de respeito linguístico é evidenciada nesse contexto?

O livro trata a respeito do preconceito linguístico, buscando, em alguns momentos, enfatizar a legitimidade das diferentes normas utilizadas no português brasileiro; porém, no que diz respeito à sua relação

com o preconceito social, há pontos que devem ser vistos com mais atenção. Tomemos como exemplo o trecho de um texto direcionado ao professor a respeito da variação linguística:

Os falares urbanos que desfrutam de maior prestígio político, social e cultural são conhecidos como normas urbanas de prestígio ou variedades urbanas de prestígio (...). Mas a língua pode se manifestar em outras variedades, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto as normas urbanas de prestígio. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 88).

No trecho, aborda-se o prestígio dos falares urbanos e o fato de que existem outras variedades que devem ser vistas de forma tão legítima quanto as normas urbanas de prestígio, aludindo, assim, à ideia do respeito linguístico. Falta, no entanto, explicar como se dá esse prestígio linguístico e por que ele é atribuído a essas normas urbanas, assim como não se discute qual é o prestígio das “outras maneiras de falar e escrever” mencionadas pelas autoras. Nesse sentido, não se apresenta uma reflexão sobre como o prestígio das variedades combina-se, na realidade, com o prestígio social dos falantes, de modo que um uso linguístico acaba sendo avaliado menos por suas características puramente linguísticas do que pelos grupos aos quais pertencem seus falantes.

A ideia de que todas as variedades são legítimas é trabalhada, mas perde-se a oportunidade de discutir que, apesar de isso ser verdade linguisticamente, as variedades recebem avaliações diferentes, o que acontece por um processo histórico forjado para que os privilegiados, assim como tudo o que lhes diz respeito, incluindo as variedades que utilizam, fossem vistos com maior valor.

O respeito linguístico é trazido em outros momentos no livro, mas sempre de modo mais superficial, sem discutir como o seu oposto – o preconceito linguístico – é construído e mantido em nossa sociedade.

Em uma situação de troca de textos entre os colegas, há um lembrete para que o professor estimule os alunos a “**respeitem** a escrita dos colegas e **não usarem esse processo colaborativo**”

para ações discriminatórias e preconceituosas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 162, grifos meus). Apesar de não ser uma informação direcionada diretamente ao aluno, pode-se considerar positivo o fato de constar esse lembrete para estimular o respeito linguístico entre os colegas de sala. Infelizmente, não foram identificados trechos análogos a esse em momentos de apresentação oral.

Assim, vê-se que tanto o preconceito linguístico quanto o respeito linguístico são trabalhados, mas sem se trazer profundidade às discussões, deixando-se de lado, por exemplo, o importante papel do preconceito social nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise apresentada, é importante reconhecer o quanto se avançou, pois foram encontradas discussões relacionadas à variação (ainda que timidamente) ao longo do livro, incluindo tentativas legítimas de se trabalhar o respeito linguístico, algo tão importante para uma sociedade mais igualitária. Sabe-se que alguma discussão é melhor do que discussão alguma, porém, não é possível tomar tão pequenos passos como suficientes: estamos, sim, em um grande atraso no que diz respeito à pedagogia da variação linguística, como diagnosticou Faraco (2008).

Percebe-se que as variedades linguísticas autênticas ainda não são protagonistas no estudo da língua portuguesa nesse material e que há confusões em relação aos conceitos de norma-padrão e norma culta. Além disso, não se vê como as variedades urbanas de prestígio são também espaços de heterogeneidade, pelo contrário, somos levados a pensar em uma “variedade urbana de prestígio”, singular e homogênea. A abordagem dos tópicos gramaticais na perspectiva da variação linguística ocorre raramente, trazendo a variação como um “tema” dentro de uma discussão, não como perspectiva principal.

Vê-se também que as situações comunicativas são colocadas na dicotomia “formal” e “informal”, como se fosse possível desvincular, de modo tão delimitado, uma e outra.

Portanto, é possível constatar, nessa obra, apenas o início, ainda em estágio bruto, de um caminho que precisa ser muito mais elaborado, complexificado e lapidado para que seja possível ver aplicados os princípios de uma pedagogia da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, de modo a atender plenamente às demandas já tão discutidas nos documentos oficiais do ensino brasileiro, assim como às demandas da própria sociedade, que, cada vez mais, clama por respeito à diversidade que nos cerca e que tanto nos enriquece.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Editora Loyola, 2000.
- BAGNO, M. **Língua materna:** letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. Preconceito linguístico. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C (org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/preconceito-linguistico>>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Valores de aquisição por título – Anos finais – PNLD 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, **PNLD**. [s. d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld/>>. Acesso em: 13 maio 2022.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**: 6º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

COELHO, I. L.; MONGUILHOTT, I. O. S.; SEVERO, C. G. **Norma linguística do português no Brasil**: 12º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014.

COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

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

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, 1996.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa – 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

Elizete Rodrigues de Araujo

Adriana Cristina Cristianini

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
REGIONAL NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.9

Resumo: A variação linguística assumiu, nas últimas décadas, um papel de destaque, quer seja no meio acadêmico, quer seja em documentos oficiais que estabelecem as diretrizes de ensino no Brasil. Resta saber se essa relevância aparece também no chão da sala de aula. Surge, então, a necessidade de verificarmos como e em que medida a variação linguística, sobretudo a regional, é tratada nos materiais didáticos e, conseqüentemente, na sala de aula, uma vez que muitas escolas não dispõem de outro recurso pedagógico, senão o livro didático. Desse modo, o presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva documental que utilizou, como *corpus*, o conjunto das coleções de livros didáticos que circulam nas escolas públicas de todo o país no período de 2020 a 2023 e que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quais sejam: *Apoema: português*; *Geração Alpha: língua portuguesa*; *Português: conexão e uso*; *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*; *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*; *Tecendo linguagens: língua portuguesa*. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da análise de como a variação linguística regional é abordada nesses livros. Para tanto, embasando-nos em aportes teóricos de Coseriu (1982), Travaglia (2009), Faraco (2008), Bagno (2007) e Cristianini (2007), entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Variação linguística regional. Livro Didático.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de variação linguística, muitas vezes, fica relegado a segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa (LP), uma vez que é tradicionalmente comum, em nossa sociedade, a valorização da norma de prestígio, também chamada norma culta. Ocorre que, no âmbito acadêmico, alguns estudiosos, como Travaglia (2009, p. 41), já afirmavam que “para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos”, pluralidade essa dimensionada pelas variedades linguísticas.

Sendo assim, faz-se necessário desenvolver essa temática nas escolas com a mesma importância assumida, quer pela academia, quer pelos atuais documentos oficiais de ensino, como abordaremos mais adiante. No entanto, é imprescindível iniciar essa discussão analisando-se como e em que medida a variação linguística é tratada naquele que é, em muitas vezes, o principal recurso pedagógico da maioria das escolas públicas brasileiras: o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP).

Dessa forma, o presente trabalho, que é o recorte de uma pesquisa maior, intitulada *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para o ensino de variação linguística regional*³⁴, tem por objetivo apresentar os resultados da análise de como a variação linguística, sobretudo a regional, é tratada nos livros didáticos de LP destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, os exemplares do 6º ano, das seis coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020.

Para tanto, excetuando as considerações iniciais e finais, apresentamos este estudo em quatro partes. Na primeira, com base em Coseriu (1982), Travaglia (2009), Faraco (2008), Bagno (2007) e Cristianini (2007), tecemos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

34 Vinculada ao Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

no Brasil na perspectiva da variação linguística, bem como os conceitos de norma, variação e tipos de variação. Na segunda, abordamos a variação linguística nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na terceira, discorreremos sobre a metodologia utilizada e os critérios de análise adotados para se investigar as questões de pesquisa propostas. Na quarta parte, apresentamos os resultados da análise do tratamento da variação linguística regional nos LDLP do PNLD de 2020.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O ensino de LP no Brasil, desde os seus primórdios, sempre privilegiou o trabalho com a gramática. Como já dizia Antunes (2012, p. 21),

Essa hegemonia da gramática se estende ao consenso da população em geral, sobretudo daquela que passou pela escola. Essa, em geral, acredita que 'estudar uma língua é estudar gramática', 'saber uma língua é saber gramática', 'analisar um texto é dar conta de sua gramática', 'aula de português tem que ser aula de gramática' etc. As solicitações das famílias junto à escola, frequentemente, pedem mais o reforço nas questões de gramática do que naquelas relativas ao léxico.

De acordo com Faraco (2008, p. 24-25), nessa concepção tradicional, que sempre permeou o ensino de português, gramática:

Ora significava ensinar nomenclatura, conceitos e classificações (i.e., transmitir um instrumental descritivo), acompanhados de exercícios analíticos (as famosas análises morfológica e sintática); ora significava ensinar os usos que os gramáticos postulavam como corretos (i.e., os preceitos da "boa linguagem").

Ocorre que, após a democratização do ensino, iniciada na década de 40, com Getúlio Vargas, e impulsionada na década de 60,

sob a égide do Milagre Brasileiro, houve uma explosão escolar, ocasionando um conflito de variedades linguísticas, gerando um grande problema no ensino de português:

Conflito que consta de a escola ter uma língua e seus alunos outra, fato que não tem análogo em outras disciplinas: as crianças não chegam à escola com uma aritmética diferente da praticada pela instituição, nem a História do Brasil é matéria de divergência. Mas a língua é. (MERCER; FOLTRAN, 1993, p. 197).

O problema, no entanto, não é a democratização do ensino em si, e sim o fato de não se considerar as variedades linguísticas dos alunos e, principalmente, de não se levar em conta a heterogeneidade da língua, uma vez que, segundo Faraco (2008),

Não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 33).

Desse modo, quando a escola assume a postura tradicional de ensinar apenas uma das variedades, a norma-padrão, representada por uma gramática utilizada somente nas representações imaginárias de uma sociedade, já que ninguém a usa integralmente, de fato, vemos que essa prática direciona o ensino de LP a algo sem sentido para os alunos, sobretudo se levarmos em conta a heterogeneidade da língua.

CONCEITOS DE NORMA, VARIAÇÃO E TIPOS DE VARIAÇÃO

Por **norma**, entende-se “o que no falar de uma comunidade linguística é técnica historicamente realizada, o que nesse falar é realização comum e tradicional.” (COSERIU, 1982, p. 140). Nesse sentido:

Dizer que uma língua apresenta variação significa dizer, mais uma vez, que ela é heterogênea. A grande mudança introduzida pela sociolinguística foi a concepção de língua como um “substantivo coletivo”: debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, no singular, se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes. (BAGNO, 2007, p. 39).

Esses conjuntos de realizações possíveis originam diferentes “modos de falar”, que constituem as variedades linguísticas, e “se relacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc.” (BAGNO, 2007, p. 47). Dessa forma, a variação linguística, segundo esse autor, costuma ser classificada da seguinte forma:

- **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. O adjetivo TÓPICO provém do grego DIÁ-, que significa “através de”, e de TÓPOS, “lugar”.

- **variação diastrática** – é a que se verifica na comparação entre modos de falar das diferentes **classes sociais**. O adjetivo provém de DIÁ- e do latim STRATUM, “camada, estrato”.

- **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 **gênero textual**. O adjetivo provém da DIÁ- e do grego MÉSOS, “meio”, no sentido de “meio de comunicação”.

- **variação diafásica** – é a variação estilística que vimos mais acima, isto é, o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua e de acordo com o grau de **monitoramento** que ele confere ao seu comportamento verbal. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego PHÁSIS, “expressão, modo de falar”.

- **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. O adjetivo provém de DIÁ- e do grego KHRÓNOS, “tempo”. (BAGNO, 2007, p. 46-47, grifos do autor).

Nas palavras de Cristianini (2007, p. 116, grifo nosso),

De uma perspectiva lata, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de três parâmetros básicos: a variação social (diatrática); a variação de situação ou contexto de comunicação (diafásica) e a **variação geográfica (diatópica)**.

Embora não haja um consenso quanto a essas subdivisões, até mesmo porque alguns fatores de variação se mesclam com outros, a variação diatópica – também conhecida como geográfica ou mesmo regional – está presente em todas as classificações, não só destes autores citados como de outros.

Segundo Cristianini (2007), cabe ressaltar que, apesar de o usuário da língua interagir por meio de diversas normas, a sociedade valora uma das normas e, no que se refere à variação diatópica, atribui maior prestígio especificamente àquela falada, no caso do Brasil, ao eixo Rio-São Paulo,

Histórico e tradicionalmente, o dito melhor modo de se falar e as regras do bom uso da língua correspondem, não coincidentemente, aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes e de determinadas regiões geográficas. (CRISTIANINI, 2007, p. 115).

Nesse sentido, o foco deste estudo é a variação regional, “relacionada às variações linguísticas no espaço físico, facilmente observáveis entre falantes de origens geográficas distintas” (CRISTIANINI, 2007, p. 49).

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS PCN E NA BNCC

Como a variação linguística é o objeto deste estudo, sobretudo a variação regional, vejamos em que perspectiva esse assunto é abordado em documentos oficiais de ensino no Brasil, primeiramente pelos PCN, de 1997 e, mais recentemente, pela BNCC, de 2017.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 26):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem 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 para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Como reflexo de uma política educacional que há muito se discutia nas universidades, os PCN, representados nestes dois parágrafos, apresentam um avanço muito grande em relação ao ensino de variação linguística no país, agora não mais uma “opção” e sim algo necessário e regulamentado nos documentos oficiais.

Dando continuidade a esse olhar diferenciado para variação linguística no ensino, a BNCC apresenta como uma das dez competências específicas de LP para o ensino fundamental:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 87).

E, ainda, em um dos quatro eixos de integração considerados na BNCC de LP, que correspondem às práticas de linguagem, no eixo da análise linguística/semiótica, a variação linguística aparece com destaque:

Cabem também 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. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81).

No eixo de análise linguística/semiótica, tem-se a própria variação linguística, ainda, como objeto de estudo:

- 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 cercam, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2017, p. 83).

A variação linguística também é tratada como prática quer seja pelo eixo da oralidade, quer seja na relação entre fala e escrita: “Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto” (BRASIL, 2017, p. 80).

Dessa forma, a escola de hoje não mais pode se omitir ao ensino de variação linguística em suas salas de aula, nem, tampouco, negar a existência da pluralidade linguística aos seus alunos, de modo a proporcionar uma reflexão crítica sobre esse tema.

MÉTODO E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Como aporte metodológico para este trabalho, utilizamos um método de natureza descritivo-documental, tendo, como *corpus* os livros do 6º ano do Ensino Fundamental de todas as seis coleções de LDLP aprovadas, totalizando seis livros. A escolha por este ano específico deveu-se ao fato de, após um breve estudo em todos

os volumes das coleções, perceber-se que a questão da variação linguística, mesmo sendo um item a ser trabalhado em todos os anos do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, aparece com maior destaque, como objeto de conhecimento, frequentemente nos LDLP do 6º ano. Na tabela, a seguir, estão elencados os títulos das seis coleções, a quantidade de livros do 6º ano distribuída no Brasil, a porcentagem correspondente a essa quantidade e o código que utilizamos na análise para fazermos referência a cada livro.

Tabela 1 – LDLP-EF – Anos Finais – aprovados pelo PNLD-2020

Cód.	Título	Quant. de exemplares	%
LD1	<i>Apoema</i>	184.579	6%
LD2	<i>Geração Alpha: língua portuguesa</i>	496.626	18%
LD3	<i>Português: conexão e uso</i>	383.144	14%
LD4	<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem</i>	674.460	24%
LD5	<i>Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	211.563	7%
LD6	<i>Tecendo linguagens</i>	869.037	31%

Fonte: elaboração própria, a partir do FNDE³⁵ – 2020.

A análise foi feita de acordo com os pressupostos teóricos sobre variação linguística e de acordo com o roteiro para análise de livros didáticos de Bagno (2007), adaptado pelas autoras com base em Coelho (2007), tendo como foco a variação linguística regional.

Quadro 1 – Roteiro para análise de livros didáticos

1. Como está organizada a obra?
2. Quantas unidades e/ou capítulos são destinados à variação linguística (VL)?
3. Menciona de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil?
4. Apresenta abordagem da variação regional?

35 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – responsável pela distribuição dos livros didáticos.

5. O tratamento se limita às variedades rurais e/ou regionais?
6. O tratamento da variação fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?
7. Quais os gêneros discursivos/textuais utilizados nas atividades de VL?
8. Utiliza quais terminologias relacionadas à VL?
9. Apresenta preocupação com a formação do professor?
10. Apresenta preocupação com a conscientização do aluno?
11. Há a possibilidade de atividades suscitarem o preconceito linguístico?
12. Apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?

Fonte: Roteiro adaptado pelas autoras, a partir de Bagno (2007) e Coelho (2007).

A análise foi direcionada de acordo com o foco deste trabalho e seguindo as questões do roteiro, pela ordem em que estas aparecem.

RESULTADOS DA ANÁLISE DO TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LDLP DO PNLD DE 2020

Após a seleção do *corpus* que constitui este estudo, a saber os exemplares do 6º ano das seis coleções do PLND-2020 de LP, mencionadas na seção anterior, passemos à análise aqui relatada, pela ordem do roteiro das questões de pesquisa.

Quanto à **organização da obra**, quatro LD estruturam-se em 8 unidades/capítulos, de 2 capítulos/leituras cada. A exceção são os LD *Singular & plural* e *Tecendo linguagens*, divididas em 4 unidades, de 3 e 2 capítulos, respectivamente.

Sobre as **unidades e/ou capítulos destinados à VL**, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Unidades e/ou capítulos destinados à VL

<i>Apoema</i>	<i>Geração Alpha</i>	<i>Português: conexão e uso</i>	<i>Se liga na língua</i>	<i>Singular & plural</i>	<i>Tecendo linguagens</i>
8 unidades	8 unidades	8 unidades	8 capítulos	4 unidades	4 unidades
1 (1)	3 (2, 6 e 8)	3 (1, 6 e 8)	1 (2)	1 (1)	2 (2 e 4)

Fonte: elaboração própria.

Constatamos três observações em relação a esse quadro. A primeira é que, no manual do professor do LD *Apoema*, há a indicação de que a VL apareceria também na unidade 7, quando, de fato, consta apenas na 1. A segunda é em relação ao LD *Português: conexão e uso* que, embora seja um dos LD com maior abordagem da VL por unidades e/ou capítulos, isso acontece de forma bastante superficial. E, por último, mas não menos importante, infere-se que, mesmo presente em todas as coleções analisadas, a VL aparece ainda de forma muito tímida, constando, na maioria das vezes, em poucas unidades e/ou capítulos.

Em se tratando da questão de **mencionar de algum modo a pluralidade de línguas que existe no Brasil**, constatamos que nenhuma das seis coleções aborda essa questão, reforçando o que Bagno (2007, p. 128) diz:

O plurilinguismo brasileiro sempre foi silenciado, inclusive por meio de ações violentas como proibições formais, massacres de povos indígenas, legislações que condenavam à prisão quem falasse outras línguas etc. É uma pena que toda essa história permaneça oculta e que a escola continue preservando o mito do monolinguismo que, para piorar, foi construído na ilusão de que o Brasil é um “milagre” linguístico porque todos os brasileiros se entendem perfeitamente num território maior do que a Europa ocidental...

Quanto à presença da **abordagem da variação regional**, com exceção do LD *Português: conexão e uso*, todos os outros apresentam esse tipo de variação, tratando de diferentes regiões do país (figura 1), não só a nordestina, como era comum em coleções mais antigas. No LD específico, *Português: conexão e uso*, a VL tem como foco as situações de registro (formal/informal).

Figura 1 – Variedades regionais paulista e carioca

5 Leia uma tirinha do Urbanoide (rapaz de barbicha). Essa tira evidencia a **variação regional** do português usado no Brasil ao brincar com as diferenças entre as linguagens empregadas por paulistanos e cariocas.

5a. É uma tentativa de reproduzir a forma como os cariocas pronunciam a letra *s* (quando não é seguida por vogal). Ressalte aos alunos que os cariocas costumam chamar os paulistanos de "paulistas".

Urbanoide **Diogo Salles**

a) Por que a palavra *paulista* foi escrita com *x* ("paulixta") e não com *s*?
 b) Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
 c) Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
 d) Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?
 e) As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca? Nesse caso, algumas marcas típicas da linguagem paulistana é que seriam imitadas.

5b. A imitação da pronúncia é um dos principais recursos para o reconhecimento da origem do personagem carioca e, conseqüentemente, para o estabelecimento do contraste entre ele e o paulistano.
 5c. "Mermão", uma junção de *meu + irmão*, e "aí", vocábulo usado por falantes cariocas para chamar a atenção de alguém.
 5d. Os hábitos alimentares: cariocas estranham o hábito paulistano de pôr purê de batata no *hot dog*, enquanto os paulistanos estra-


Fonte: *Se liga na língua* (p. 70)

Mesmo nos LD que abordam a variedade regional, o **tratamento da VL não se limita às variedades rurais e/ou regionais**, sendo explorados também o grau de formalidade, a idade do falante, a escolaridade e as situações em que se emprega a língua, principalmente nos LD *Se liga na língua* e *Geração Alpha*, que exploram diferentes tipos de variedades linguísticas.

Constata-se também que **o tratamento da variação não fica limitado ao sotaque e ao léxico, pois também aborda fenômenos gramaticais**, sendo assim explorados: LD *Apoema* – aglutinação na formação de palavras; LD *Geração Alpha* – pronomes pessoais e de tratamento; LD *Português: conexão e uso* – pronomes de tratamento, substantivos, verbos em 3ª pessoa; LD *Se liga na língua* – ortografia; LD *Singular & plural* – fonética e ortografia; LD *Tecendo linguagens* – verbo. Disponibilizamos aqui exemplos nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Exemplo da abordagem de fenômenos gramaticais no tratamento da VL

2. Leia a tira a seguir.



RELACIONANDO

Em textos dos mais diversos gêneros, é comum o uso de pronomes. Em poemas, a seleção e o uso de pronomes contribuem para a construção de sentido do texto. O uso inusitado de um pronome também pode gerar humor, como na tira do Armandinho.

Alexandre Beck. Armandinho. Folha de S.Paulo, 2 ago. 2014. Suplemento infantil Folhinha.

- Nessa tira, há um diálogo entre Armandinho e o pai. Qual é a palavra utilizada pelo pai de Armandinho para se referir a si mesmo?
- O que o pai imagina que pode causar estranheza ao filho?
- Na pergunta de Armandinho, no último quadro, a que se refere a palavra *ele*?
- Explique o efeito de sentido causado pelo uso da palavra *ele* nessa pergunta.
- Comparando o assunto tratado no poema "Infância" e na tira lida, o que esses dois textos têm em comum?

Ao analisar a tira, você pôde perceber que certas palavras foram utilizadas para fazer referência tanto à pessoa que fala (*eu*) quanto à pessoa de quem se fala (*ele*).

Fonte: *Geração Alpha* (p. 178)

Figura 3 – Exemplo de abordagem de fenômenos gramaticais no tratamento da VL

(EF69LP56) O estudo dos pronomes possibilita que os alunos reflitam e utilizem, de forma consciente, a norma-padrão da língua em situações de fala e escrita.

Fonte: *Geração Alpha* (p.178)

Pelos exemplos acima, do LD *Geração Alpha*, que não diferem muito dos outros LD no que diz respeito à abordagem dos fenômenos gramaticais no tratamento da VL, constata-se que esses fenômenos, na maioria das vezes, relacionam-se apenas a uma das variedades, a padrão.

Sobre os **gêneros discursivos/textuais utilizados nas atividades de VL**, aparecem aqui elencados no quadro 3.

Quadro 3 – Gêneros discursivos/textuais utilizados nas atividades de VL

<i>Apoema</i>	<i>Geração Alpha</i>	<i>Português: conexão e uso</i>	<i>Se liga na língua</i>	<i>Singular & plural</i>	<i>Tecendo linguagens</i>
Relato pessoal	Conto popular Música regional Conto histórico Tirinha	Blogue Charge Verbete de enciclopédia	Anúncio publicitário Cartum Animação Canção da década de 1960 Tirinha Notícia HQ	Anúncio publicitário Tirinha Verbete de dicionário Diálogo	Crônica Causo Literatura de cordel

Fonte: elaboração própria.

Pelo quadro acima, nota-se que a variação linguística não se restringe a um gênero discursivo/textual específico nos LD, podendo ser explorada por diferentes maneiras, quer por gêneros discursivos/textuais mais clássicos, como o conto popular, quer pelos mais modernos, como o blogue, quer pela modalidade oral, quer pela modalidade escrita, evidenciando-se, no entanto, o predomínio desta última.

Em relação às **terminologias relacionadas à VL**, encontradas nos LD, apresentamos o disposto no quadro 4.

Quadro 4 – Terminologias relacionadas à VL

<i>Apoema</i>	<i>Geração Alpha</i>	<i>Português: conexão e uso</i>	<i>Se liga na língua</i>	<i>Singular & plural</i>	<i>Tecendo linguagens</i>
Varição de grau de formalidade Varição regional	Varição linguística Variedade regional Variedades urbanas de prestígio Norma-padrão	Variedades linguísticas Norma-padrão	Variedades linguísticas Variação linguística Preconceito linguístico Variedades urbanas de prestígio Norma-padrão Variedade histórica Variação regional	Varição histórica Variedades linguísticas Variedades urbanas de prestígio Preconceito linguístico Sotaques regionais	Variedade linguística Variação regional

Fonte: elaboração própria.

Sobre o quadro acima, observa-se que o termo “variação” apareceu em quase todas as coleções, com exceção do LD *Português: conexão e uso*, em que este termo está presente apenas no manual do professor. Já o termo “variedade” também aparece em quase todos os livros, exceptuando-se apenas o LD *Apoema*. Sobre esses dois termos, não há muito o que comentar, pois seus significados nos LD analisados correspondem ao que pregam os manuais linguísticos, não havendo, portanto, confusão em relação a isso. O problema surge, contudo, ao analisarmos os termos “variedades urbanas de prestígio³⁶” e “norma-padrão³⁷”. Embora algumas das coleções tragam as duas formas, como no caso dos LD *Geração Alpha* e *Se liga na língua*, sendo que este último faz a distinção entre esses dois termos, nos demais são usados indistintamente. Para Bagno (2007, p. 130),

Esse é um dos maiores problemas da abordagem da variação linguística, não só nos livros didáticos, mas também em muitos

36 Variedades linguísticas reais, empiricamente observáveis, autênticas, que caracterizam a fala e a escrita dos cidadãos urbanos, letrados e socioeconomicamente privilegiados (BAGNO, 2007, p. 130).

37 Conjunto de regras padronizadas descritas e prescritas pelas gramáticas normativas, inspiradas em estágios passados da língua e principalmente nas opções de um grupo restrito de escritores consagrados. (BAGNO, 2007, p. 130).

trabalhos acadêmicos sobre questões sociolinguísticas – o problema da terminologia.

Sobre a **preocupação com a formação do professor**, isso pode ser evidenciado em quase todos os LD analisados, como o exemplo da figura 4:

Figura 4 – Preocupação com a formação do professor

Os tópicos “A língua varia” e “Preconceito linguístico” exigirão uma exposição teórica detalhada. Sugerimos que você leia o texto parando em alguns pontos para esclarecer o que foi dito e desenvolver, por meio de novos exemplos, os conceitos observados. Oriente os alunos a tomar nota das ideias principais ao longo da exposição. Ajude-os, alertando-os sempre que uma informação for importante. Ao final, peça a dois deles que leiam as informações selecionadas.

Fonte: *Se liga na língua* (p. 63)

A exceção, no entanto, é o LD *Português: conexão e uso*, em que há apenas o código da habilidade e sua descrição na parte referente à VL, sem qualquer direcionamento a respeito das atividades.

Quanto à **preocupação com a conscientização do aluno**: nos LD *Apoema* e *Tecendo linguagens* não há qualquer orientação ao aluno; no LD *Português: conexão e uso*, há um pouco de preocupação, mesmo que não seja em todas as atividades de VL; e nos LD *Geração Alpha*, *Se liga na língua* e *Singular & plural*, as atividades sempre apresentam algum tipo de conscientização, como na figura 5.

Figura 5 – Preocupação com a conscientização do aluno

● Variedades linguísticas e preconceito

Entre as **variedades linguísticas**, há as **variedades urbanas de prestígio**, faladas pelas classes sociais que vivem nas grandes cidades e que têm maior poder econômico e grau de escolaridade. Essas são as variedades utilizadas na maior parte dos documentos, livros, jornais e revistas, palestras, programas de TV e rádio. Em muitas situações de comunicação, as pessoas com quem interagimos — oralmente ou por escrito — esperam que usemos essas variedades porque, historicamente, a sociedade sempre as valorizou. É por isso que convivemos com a noção de “erro”: se não sigo as normas dessas variedades urbanas de prestígio, falo errado!

O **preconceito linguístico** nasce daí: da ideia de que quem não fala ou não domina essas variedades prestigiadas é inferior. Esse modo de ver é que constitui um **erro**! Um **erro de compreensão** do que é a língua. Para a ciência que estuda as línguas como linguagem, nenhuma variedade é melhor ou pior. Todas as **variedades linguísticas** têm o **mesmo valor para seus falantes** e se prestam à comunicação, à interação entre nós.

Fonte: *Singular & plural* (p. 75)

É importante observar, porém, que, mesmo que o LD não apresente preocupação com a conscientização do aluno, essa é uma prerrogativa do professor, devendo este estar bastante atento quando do planejamento das suas aulas, a partir da utilização do LD.

Sobre a **possibilidade de as atividades dos LD suscitarem o preconceito linguístico**, infere-se que sim, pois falar de variação é também falar de diferenças, o que pode suscitar o preconceito, dependendo da abordagem. Vejamos o exemplo de atividade da figura 6.

Figura 6 – Atividade que pode suscitar o preconceito linguístico

Abuse da língua

É muito comum reconhecermos particularidades na fala de moradores de outras regiões. Você conseguiria imitar um falante de uma região distante da sua? E um de sua própria região? Quando alguém imita uma pessoa de sua região, que palavras ou sotaque ele usa?

Resposta pessoal.

Fonte: *Se liga na língua* (p. 65)

Nessa atividade, dependendo da imitação do aluno, outro, daquela região imitada, pode se sentir ofendido. Assim, mais uma vez, o olhar atento do professor e o bom direcionamento da aula serão fundamentais para coibirem essa prática.

Quanto à questão de o LD **apresentar a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão**, percebe-se que, nos exemplares analisados, mesmo que haja um direcionamento para essa afirmação, há também, na maioria deles, a abordagem do *erro* e da *adequação*, das *situações de comunicação*, das *variedades urbanas de prestígio* e não mais apenas da *norma-padrão*. Nesse sentido, notamos que há um avanço, mesmo que tímido, no tratamento da VL nos LDLP dos anos finais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que não há um livro mais ou menos adequado que o outro, tudo irá depender dos objetivos propostos pelo professor ao planejar sua aula. Nesse sentido, essa análise poderá sim, ser de grande utilidade.

A escolha do livro didático deve ser bem criteriosa na escola para que essa ferramenta, tão importante no meio escolar, atenda aos anseios, quer sejam dos docentes, quer sejam dos discentes.

É importante que o professor entenda que o livro sozinho não é garantia de sucesso. É preciso que o professor aprofunde o conhecimento dos assuntos para poder aproveitar todo o potencial do LD e, inclusive, suprir aquilo que lhe falta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BELINI, R. G. de C.; SOUSA, M. M. F. de. A variação linguística no livro didático: um olhar sob a perspectiva sociolinguística. **(Con)textos linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10, p. 211-230, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, L. B. de; DELMANTO, D. **Português: conexão e uso**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

COELHO, P. M. C. R. **O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

COSERIU, E. **O Homem e a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha: língua portuguesa**, 6º ano do ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

MERCER, J. L. V.; FOLTRAN, M. J. Variação Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 195-205, 1992-93.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Moderna, 2018.

TEIXEIRA, L., *et al.* **Apoema: português**, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Daiane Eloisa Santos

Geovana Lourenço de Carvalho

**VARIEDADES
LINGUÍSTICAS
NO CURRÍCULO
PAULISTA:**
análise do material
didático *Currículo em ação*

Resumo: O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), Etapa do Ensino Fundamental, foi construído após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), trazendo como um dos seus pilares o compromisso com o desenvolvimento de competências. Nosso objetivo é investigar como o Currículo propõe, por meio dos materiais didáticos da rede, os cadernos do professor Currículo em Ação do 6º ano, o trabalho com as variedades linguísticas. Mais especificamente, pretendemos identificar as atividades de variação linguística presentes no material e analisar como são desenvolvidas e se os redatores consideram dois dos princípios da Sociolinguística Educacional: a inserção da variação linguística na matriz social e o processo de conscientização dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete (BORTONI-RICARDO, 2005). Nossos procedimentos de pesquisa para a análise de dados se baseiam na análise documental (ANDRÉ; LUDKE, 1986) e na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), métodos alinhados à pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os resultados mostram que os materiais analisados trabalham de forma isolada, em duas sequências de atividades, a adequação linguística e o preconceito linguístico, mas, em nenhum momento, é sugerido que as atividades se relacionem ao contexto cultural do aluno.

Palavras-chave: Variedades linguísticas. Currículo Paulista. Material Didático.

INTRODUÇÃO

A partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, grandes mudanças curriculares ocorreram em todo o Brasil, pois, em busca de uma educação de mais qualidade e equitativa, os estados brasileiros reconstruíram seus currículos, alinhando seus objetivos e conteúdos junto a esse documento.

No estado de São Paulo, além da publicação do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE-DUC-SP) também produziu o Currículo em Ação, material de apoio à prática, disponibilizado nos formatos impresso e digital a todos os professores e estudantes da rede.

Para apoiar a implementação do CP, a produção do material é feita por uma equipe de profissionais da rede estadual (professores, professores coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP -, técnicos curriculares e diretores técnicos que atuam junto a Coordenadoria Pedagógica da Secretaria – COPED -, um dos órgãos centrais da Secretaria), de forma alinhada ao documento curricular. Apesar de estar em elaboração, os cadernos são disponibilizados para o uso de alunos e professores desde 2019. Chega bimestralmente às escolas no formato impresso e digital. É o principal material utilizado nas escolas estaduais de São Paulo, por ser elaborado pela rede, para a rede, e mais utilizado que os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sabemos que os livros didáticos passam por uma rigorosa avaliação - PNLD - antes de serem adotados pelas escolas. No caso do material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, ele é construído e revisado por uma equipe técnica curricular da SEDUC-SP, sem passar por uma avaliação externa, submetido apenas a uma leitura crítica da própria equipe que constrói o material, que já está sendo utilizado desde 2019, mesmo em fase de elaboração.

Nosso objetivo geral, portanto, é investigar como o Currículo Paulista propõe, por meio dos materiais didáticos da rede, o trabalho com as variedades linguísticas. Mais especificamente, pretendemos identificar as atividades de variação linguística presentes no material e analisar como são desenvolvidas e se abrangem os dois dos princípios da Sociolinguística Educacional: a inserção da variação linguística na matriz social e o processo de conscientização dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete (BORTONI-RICARDO, 2005).

O Currículo em Ação tem o objetivo de facilitar a implementação do Currículo Paulista, pois está alinhado às competências e habilidades do documento. Analisar esse material é como obter uma fotografia da influência da Sociolinguística no ensino de língua portuguesa e no currículo da rede estadual, uma vez que são as atividades realizadas por alunos e professores em quase todo o estado. Então, partimos do seguinte questionamento: O material didático Currículo em Ação, além de desenvolver atividades a partir das habilidades sugeridas para o trabalho com a variação linguística no currículo, desenvolve uma postura crítica e sensível às diferenças culturais e sociolinguísticas?

Nossa hipótese, baseada no contato que temos com o material em nosso contexto de trabalho, na coordenação do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Piraju, aponta que, apesar de apresentar atividades que buscam desenvolver algumas habilidades voltadas para a variação linguística no Currículo, elas são pontuais, visando à adequação linguística em contextos de comunicação, e trabalham o conceito de preconceito linguístico, mas pouco contribuem para a adoção de novas metodologias, que valorizem as diferenças linguísticas e culturais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), Etapa do Ensino Fundamental, foi construído pelo estado de São Paulo após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), trazendo, como um dos seus pilares, o compromisso com o desenvolvimento de competências, que são definidas pelo documento, como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2019, p. 35-36).

Nesse sentido, entre as dez competências gerais para o ensino fundamental trazidas pela Base e reafirmadas pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), (doravante CP), a valorização da diversidade pode ser encontrada em:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

De forma articulada a essas duas competências, na disciplina de língua portuguesa temos as seguintes competências específicas do componente curricular, focadas na valorização da diversidade linguística, ou seja, quanto ao trabalho com a variação linguística,

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. 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 (SÃO PAULO, 2019, p. 108-109).

Ao focalizarmos essas competências presentes no currículo, podemos considerar que a concepção de língua/linguagem subjacente é a língua heterogênea e a linguagem como interação.

Essa perspectiva não é tão recente; desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), já tínhamos dentre os objetivos para o ensino fundamental “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33). Esse documento também defende que a escola

não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. (p. 82).

Nos novos documentos curriculares, encontramos algumas habilidades que indicam, de certa forma, a ação que deve ser feita em relação a um conteúdo/conhecimento e em qual contexto essa ação deve ser realizada. A seguir, extraímos exemplos dessas habilidades sugeridas para os anos finais do ensino fundamental em língua portuguesa, que se relacionam à variação linguística:

- (EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico;
- (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;

- (EF09LP12A) Identificar estrangeirismos;
- (EF09LP12B) Caracterizar estrangeirismos segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem;
- (EF09LP12C) Avaliar a pertinência, ou não, do uso de estrangeirismos.

A presença da variação linguística nos documentos curriculares, sem dúvida, é um avanço, já que até há pouco tempo os estudos gramaticais voltados para a norma-padrão ocupavam a maior parte dos conteúdos da disciplina. Contudo, apesar dos estudos varacionistas terem ocupado certo espaço nos documentos orientadores para o ensino de língua materna, e a concepção de linguagem como interação embasar os discursos curriculares; na prática, a situação é mais complexa, a norma-padrão ainda é a preocupação central. Ou então, faltam orientações mais claras sobre como tratar esse conceito no ambiente escolar.

Silva e Cyranka (2009), sobre o ensino de língua portuguesa, expõem que até os anos 40 do século XX a disciplina escolar manteve a tradição gramatical com um eixo orientador normativo-prescritivo, até porque a clientela presente nas escolas era pertencente aos grupos da elite.

Somente a partir das décadas de 80 e 90, segundo as autoras, com o início da abertura política no país, após a ditadura, e com a mudança do público que frequenta a escola, intensificaram-se os estudos acerca de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua materna, sendo fundamentais para a discussão sobre os rumos da disciplina. A contribuição da Linguística e, nesse contexto, os pressupostos teóricos da teoria da enunciação

de Bakhtin sobre a linguagem e sua natureza dialógica foram de suma importância na redefinição do objeto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil (SILVA; CYRANKA, 2009).

Citando Geraldi (1996, p. 65), Silva e Cyranka (2009) apresentam três contribuições da pesquisa linguística para o ensino da língua materna elencadas pelo autor:

[...] **a forma de conceber a linguagem** e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; **o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas** e a **questão do discurso**, materializado em diferentes configurações textuais. (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279, *grifos nossos*).

Como consequência dessa mudança de paradigmas, temos, na articulação desses pressupostos, novas concepções de linguagem e a redefinição de parâmetros curriculares para a Língua Portuguesa.

Dentre as ciências linguísticas, a Sociolinguística trouxe interferências significativas para a disciplina Língua Portuguesa, alertando a escola para as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e as variedades de prestígio preconizadas no ensino da língua.

Mas as contribuições da ciência demoram a causar impacto na sala de aula. Silva e Cyranka (2009) constatam que o professor de Língua Portuguesa continua investindo a maior parte de seu tempo no ensino da modalidade padrão da língua. Essa realidade evidencia um claro “abismo” entre os estudos linguísticos e a prática docente. A falta de formação continuada dos professores contribui para o agravamento desse cenário.

A conclusão apresentada por Silva e Cyranka (2009) é que há, antes de tudo, a necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender a realidade linguística de nossos alunos, objetivando o ensino de uma língua viva, dinâmica e real. Contudo, o que observamos, com os documentos curriculares atuais, após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é que ainda são tímidos os avan-

ços no sentido de valorização das variedades linguísticas na escola; prevalece ainda as normas de prestígio como a mais valorizada, as discussões sobre variação linguística são pontuais e não atravessam todas as práticas de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística e produção escrita).

Cyranka (2015) defende que há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português.

Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzindo-os nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015, p. 35).

METODOLOGIA

Nossa investigação classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, *apud* Teixeira, 2015, p. 12), é um termo genérico que se refere a um conjunto de estratégias investigativas de características comuns. Algumas dessas características são:

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dessa forma, o investigador é o instrumento principal. Os pesquisadores gastam grandes quantidades de tempo em escolas, com famílias, em bairros, entre outros locais, buscando compreender questões educativas. Os dados são obtidos de diversas maneiras, por meio de áudio, vídeo ou anotações. Os investigadores têm a consciência de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto. Dessa forma, sempre que possível, deslocam-se ao local do estudo;

- os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma minuciosa, preocupando-se com os detalhes. As transcrições de entrevistas, as fotografias, as anotações, os vídeos e os documentos fazem parte dos dados obtidos. O pesquisador busca analisar esses dados em toda sua complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos;

[...]

- o significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível (TEIXEIRA, 2015, p. 11-12).

Nesse sentido, nossa pesquisa parte de um contexto natural, a implementação do Currículo Paulista na rede estadual de São Paulo. Nossa fonte dos dados são os materiais utilizados para didatização dos conteúdos do currículo, o Currículo em Ação, um documento de grande relevância para a prática de sala de aula. Esse material será descrito e interpretado, considerando seu contexto de produção e uso.

Além disso, André e Ludke (1986) apresentam alguns tipos de pesquisa dentro da abordagem qualitativa: pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica, estudo de caso e história de vida. Dentre esses, nosso trabalho se classifica como estudo de caso, em razão de que enfatiza a interpretação em contexto (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 18). Esse princípio básico revela que, para a apreensão mais completa do objeto de estudo, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Nossos procedimentos de pesquisa para a análise de dados se baseiam na análise documental (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 38) e na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Na análise documental, qualquer documento escrito pode ser usado como fonte de informação do comportamento humano. A primeira decisão, nesse tipo de

análise, é a caracterização do tipo de documento que será selecionado (oficial, técnico, pessoal). Essa escolha não é aleatória, mas guiada por propósitos, ideias e hipóteses do pesquisador. No nosso caso, a escolha desse material levou em consideração os seguintes fatos: ser um material oficial da SEDUC-SP, alinhado ao CP, relevante no contexto de uso, relacionado à prática do professor e material de apoio à aprendizagem dos estudantes paulistas.

Delimitamos nosso corpus, dado o espaço disponível deste texto, aos quatro volumes do material Currículo em Ação, destinados ao 6º ano do ensino fundamental; cada volume contém de uma a quatro sequências de atividades. Escolhemos trabalhar com o material do professor, uma vez que apresenta as orientações de como desenvolver as atividades.

Selecionado o material, o pesquisador inicia a análise propriamente dita dos dados. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 41). Para isso, recorreremos à metodologia de análise de conteúdo, defendida por Bardin (2011).

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo [...] se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. (SOUSA; SANTOS, 2020, p. 1400).

De acordo com os nossos objetivos, pretendemos, num primeiro momento, identificar quais sequências de atividades propõem o trabalho com as variedades linguísticas. Em seguida, vamos analisar como as atividades abordam as variedades.

ANÁLISE

O material *Currículo em Ação - volume 1, do 6º ano*, apresenta quatro sequências de atividades. A seguir, será exposto quais habilidades foram consideradas para a construção das atividades:

Quadro 1 – Organização das sequências de atividade no *Currículo em Ação* – vol. 1

Título da Sequência	Habilidades do Currículo Paulista
<p>Situação de aprendizagem 3 Variedades linguísticas: e eu com isso?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF69LP16B - Utilizar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico; • EF69LP16A - Analisar as formas de composição dos gêneros textuais do campo jornalístico; • EF69LP55 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; • EF06LP03 - Relacionar palavras e expressões, em textos de diferentes gêneros (escritos, orais e multimodais), pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e os efeitos de sentido provocados no texto; • EF69LP15 – Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos; • EF69LP07B - Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação; • EF67LP02A - Analisar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas (impressos e on-line) sites noticiosos etc.; • EF67LP16 - Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), reconhecendo-os como espaços para fazer reivindicações e se engajar na busca de soluções para problemas pessoais, dos outros e coletivos; • EF67LP17 - Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos).

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021)

Pela leitura do quadro, logo de início percebemos que a variação linguística está, de forma explícita, presente em uma habilidade específica. Considerando que, para uma pedagogia da variação linguística se concretizar no ensino-aprendizagem é preciso que a variação atravessa todas as práticas de linguagem em sala de aula, outras habilidades deveriam trazer também as reflexões sobre as variedades, sobretudo as que trabalham a análise linguística e semiótica. Apenas o estudo

dos conceitos não é o suficiente para mudar as atitudes linguísticas. Esse apontamento deve ser considerado para as próximas reformas/mudanças curriculares, uma vez que os materiais didáticos são construídos conforme os conteúdos/habilidades são apresentados nesses documentos, e no currículo atual não temos essa preocupação.

Neste volume, queremos chamar atenção especialmente para a sequência 3 “Variedades linguísticas: e eu com isso?”, que trata especificamente de variação linguística e de preconceito. A primeira atividade dessa sequência trata da variante regional mineira, uma vez que explora o encurtamento do diminutivo das palavras passarinho e bonitinho.

Figura 1 – Atividade 1 – *Currículo em Ação* – vol. 1

Observe o cartum a seguir:



Madalena Borges

b) Conclua: por que as palavras “passarinho” e “bonitinho” foram escritas como “passarim” e “bunitim”, no segundo quadrinho?

“Passarim” e “Bunitim” são variantes de “passarinho” e “bonitinho” e como o balão que está no cartum, tem o desenho representando a fala de personagem - é dessa forma que a personagem fala.

c) A fala da garota, no segundo quadrinho, indica que

- () a personagem não sabe falar a língua portuguesa adequadamente.
- (X) a personagem usa uma variante linguística da língua portuguesa.**
- () o autor dos quadrinhos reproduziu equivocadamente a fala da personagem.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 1, p. 38-39).

A atividade não explica ao professor que se trata da variante mineira, tampouco explora a fala de uma das personagens que diz que o pássaro não sabe falar, algo que indica preconceito linguístico, a atividade em torno da tirinha foca no uso do diminutivo.

A sequência aborda o preconceito linguístico em outra atividade, que não se relaciona à tirinha:

Figura 2 – Atividade 2 – Currículo em Ação – vol. 1

Atividade 2- Preconceito linguístico: O que é?⁷

As pessoas falam de maneiras diferentes, mas isso não significa que um jeito de falar é melhor que outro. Criticar a maneira como uma pessoa fala é um ato de preconceito (o preconceito linguístico) tão sério quanto qualquer outro.

Há muitos mitos em torno das variedades linguísticas, os quais revelam atitudes preconceituosas e prejudiciais aos indivíduos. Alguns desses mitos são apresentados a seguir. O que você pensa sobre eles? Converse com a turma a respeito.

- Todos os brasileiros falam a língua portuguesa da mesma maneira.
- Aprender língua portuguesa é difícil.
- O brasileiro não sabe falar língua portuguesa.
- As pessoas que não vão à escola falam errado.
- Falamos da mesma maneira que escrevemos.

Ao conversar com a turma, observe se não há manifestação do preconceito linguístico que, segundo os linguistas (aqueles que estudam a língua) e, entre eles, o professor Marcos Bagno, é a

⁷ O título da atividade alude ao livro **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**, de Marcos Bagno, indicado como leitura nas referências bibliográficas.

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: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 1, p. 40-41).

Na proposta, é sugerido que o professor converse com a turma considerando alguns mitos sobre a língua. Consideramos que a atividade pode resgatar o estudo da tirinha, assim como a atividade inicial da sequência, algo que não é indicado nas orientações do material ao docente.

A atividade inicial propõe a seguinte reflexão aos estudantes:

Figura 3 – Atividade 1 (introdução) – Currículo em Ação – vol. 1

Atividade 1 – Variedades da língua: diferentes falantes, diferentes falares



Imagine que cada balão **simbolize** a maneira de falar de diferentes indivíduos. O que a diversidade de cores, tamanhos e formatos sugere?

As atividades, a seguir, visam à abordagem introdutória do objeto de conhecimento “variedades linguísticas.” A proposta consiste em situar os estudantes no âmbito da pluralidade cultural e linguística, em torno da língua falada no Brasil. Tem-se em vista, refletir sobre manifestações da língua falada e escrita, tal como se apresentam em diferentes gêneros textuais e contextos de interação, com destaque à valorização das diferenças, contrariamente ao preconceito linguístico.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 1, p. 37).

Após essa reflexão inicial, guiada pelo professor, eles devem ler um texto “Uma língua e seus falantes” que apresenta as inúmeras variantes (regionais, históricas, sociais) do Português Brasileiro. Toda essa discussão deve articular-se ao preconceito linguístico; outra possibilidade seria o professor promover reflexões sobre os usos da língua com que os alunos têm mais contato, refletirem se já foram vítimas do preconceito linguístico, inclusive no ambiente escolar.

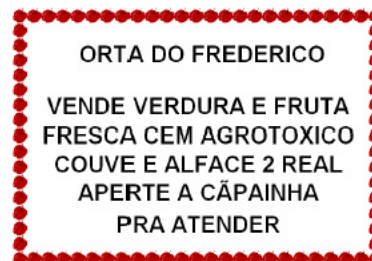
Considerando a habilidade *EF69LP55 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico*, achamos que a discussão também não abarcou de forma satisfatória o conceito de norma-padrão até então.

As atividades 3 e 4 da sequência trazem a seguinte proposta:

Figura 4 – Atividades 3 e 4 – *Currículo em Ação* – vol. 1

Atividade 3 - Da oralidade para a escrita: normas linguísticas

1- Observe o texto a seguir, e converse com a turma a respeito de como o assunto está redigido.



ORTA DO FREDERICO
VENDE VERDURA E FRUTA
FRESCA CEM AGROTOXICO
COUVE E ALFACE 2 REAL
APERTE A CÂPAINHA
PRA ATENDER

Gislaine Cardoso

a) Onde esse gênero textual costuma circular? Qual é a principal função desse tipo de enunciado?

Trata-se de um anúncio informal, comum em situações cotidianas e cuja principal finalidade é a divulgação de produtos e serviços.

b) Do ponto de vista da organização das ideias, o enunciado é compreensível? Comente.

Apesar de não atender às convenções da ortografia e de haver outros casos que não estão no registro da norma-padrão como a pontuação, concordância verbal e nominal e problemas na disposição das palavras, ainda assim, é possível compreender a mensagem.

c) Do ponto de vista da ortografia convencional, quais palavras podem causar estranhamento?

Sugere-se promover reflexões sobre o sistema linguístico. É provável que muitos estudantes, no 6º ano, ainda não tenham se apropriado das convenções linguísticas, o que requer retomadas constantes).

Atividade 4 - (Re)textualização⁸

Vimos, anteriormente, que é preciso respeitar as variedades linguísticas e não as depreciar. No entanto, há situações em que é preciso garantir o uso da norma padrão.

Valorizar o uso da língua em diferentes situações comunicativas, não significa introjetar um “falar certo ou errado”, mas reconhecer, respeitar e saber valorizar as variedades linguísticas de grupos e indivíduos. Trata-se também de adequar os usos da língua às diversas situações e aos gêneros textuais orais e escritos.

No espaço abaixo, reescreva o texto do anúncio, de modo a adequar à norma convencional de escrita. Verifique a melhor maneira de organizar as informações, para que cheguem ao interlocutor-enunciador com clareza e objetividade.

Sugestão de retextualização:

HORTA DO FREDERICO
VENDEM-SE VERDURAS E FRUTAS FRESCAS, SEM AGROTÓXICO.
COLIVE E ALFACE A R\$2,00.
APERTE A CAMPAINHA PARA SER ATENDIDO.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 1, p. 41-42).

Ao trazer essa proposta de (re)textualização, por mais que o material induza a ideia de respeitar as variedades, o foco recai no erro/inadequação ortográfica ao sugerir que o aluno reescreva um anúncio, atendendo à norma-padrão. Uma sugestão seria a de discutir a concordância de *2 real* na fala, ou o uso de *pra*, contração de *para*; sendo que o primeiro é estigmatizado e o segundo não. A atividade passa ao aluno a ideia de que não se pode desrespeitar os diferentes usos da língua, mas não coloca, de forma prática, como explicar aos alunos o porquê alguns usos são mais valorizados do que outros na sociedade.

Outra atividade com a mesma finalidade é sugerida na mesma sequência, desta vez com o gênero carta de reclamação:

Figura 5 – Atividade 6 – Currículo em Ação – vol. 1

Atividade 6 – SAC - Reclame aqui!

Uma cliente da loja virtual "Compre mais barato", insatisfeita com os serviços da empresa, escreveu uma carta de reclamação ao SAC – Serviço de Atendimento ao Consumidor. Direcionou a carta ao chefe de vendas. O resultado está reproduzido a seguir. Leia o texto e analise os procedimentos de escrita utilizados pela cliente.

*Senhor chefe das vendas
Comprei mês passado uma bike
maneira azul na loja de ves na
minha cidade. Ainda tô isperando
a entrega. Ligo várias vezes mais
ninguém atendi o fone. Vê si
entrega logo.
Brigada!
Tchau
Gi*

Gislaine Cardoso

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 1, p. 44-45).

Mesmo o material propondo uma reflexão por meio de tais atividades, percebemos que ainda não é suficiente para que uma pedagogia da variação linguística se realize, pois nas outras sequências desse volume encontramos apenas comandos que solicitam ao aluno a escolha pela linguagem formal ou informal, como se fossem opostas; como se nas atividades escolares, quase sempre a melhor escolha fosse a linguagem formal. Há também a ausência de orientações ao professor de como discutir essa escolha com os estudantes, de mostrar a eles também que não se trata de dois polos opostos,

mas um contínuo. Observamos que essa ausência de debate e explicações podem passar a mensagem equivocada de que o formal se equivale à norma-padrão, pois não há a explicação da diferença entre essa norma e a norma culta, e o informal é o que destoa disso totalmente, quase sempre considerado como opção inadequada.

Concluimos, dessa primeira parte da análise, que pode ser um tanto superficial solicitar aos estudantes que ajam de forma respeitosa quanto às demais variedades em uma sequência isoladamente, mas implicitamente, nas demais sequências e atividades, valorizar apenas a norma-padrão.

No *Currículo em Ação - volumes 2 e 3*, do 6º ano do ensino fundamental, não localizamos nenhuma atividade que aborde a variação linguística. Esses volumes contêm apenas uma sequência de atividade cada. Cabe pontuar que a variação linguística não deve ser trabalhada em atividades isoladas, mas em todas as situações em que o professor identificar a necessidade, por meio da escrita, da oralidade, da análise linguística, em qualquer gênero discursivo. Essa ausência de abordagem nos leva a interpretar que o material didático é inconstante nessa perspectiva. Um material que considere a pedagogia da variação linguística deve orientar o professor para que sempre se atente à questão, que se sensibilize às questões culturais e às variantes trazidas pelos estudantes. Não adianta esgotar o debate em algumas atividades durante o bimestre, trata-se de um trabalho contínuo.

Passaremos, então, ao *Currículo em Ação - volume 4*, do 6º ano, que apresenta quatro sequências de atividade, que mobilizam as seguintes habilidades:

Quadro 2 – Organização das sequências de atividade no *Currículo em Ação* – vol. 4

Título da Sequência	Habilidades do Currículo Paulista
<p>Situação de aprendizagem 4- A palavra e o contexto cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EF06LP01A Identificar diferentes graus de (im)parcialidade advindos de escolhas linguístico-discursivas feitas pelo autor; • EF69LP55 Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; • EF67LP32 Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita; • EF69LP56 Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e de escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero; • EF67LP10A Produzir notícia impressa e para TV, rádio e internet tendo em vista as características do gênero, o estabelecimento adequado de coesão, os recursos de mídias disponíveis; • EF67LP09 Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado, do levantamento de dados e informações sobre o fato; • EF69LP07B Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação; • EF69LP07A Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 4).

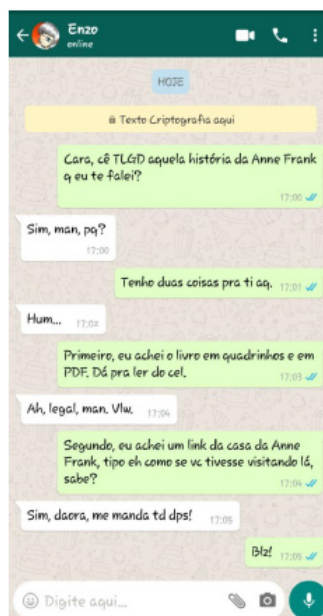
No volume analisado, selecionamos a Situação de Aprendizagem 4, que traz duas habilidades para o trabalho com a variação linguística: a EF69LP55 e a EF69LP56.

Na sequência 4, é proposta uma atividade em torno de um diálogo entre amigos em um aplicativo de mensagem:

Figura 6 – Atividade 2 – Currículo em Ação – vol. 4

ATIVIDADE 2 – A palavra dentro do campo social de atuação

Texto 2



Texto e ilustração: Fernanda Pio Fernandes

2- Em relação ao contexto de produção dos Textos 1 e 2, preencha o quadro abaixo.

	Assunto	Finalidade	Público-alvo	Suporte	Linguagem
Texto 1	Museu da Língua Portuguesa libera a visita virtual ao seu espaço e ao seu conteúdo.	Falar do museu, do porquê da visita virtual, falar do que há no museu.	A todos os interessados.	Jornal da USP Cadernos de Cultura, disponibilizado em endereço eletrônico.	Formal. Obedece à norma-padrão da língua portuguesa.
Texto 2	Conversa de dois amigos no aplicativo WhatsApp.	A história de Anne Frank em quadrinhos e a visita à Casa Anne Frank.	Amigo do Enzo.	Aplicativo de rede social.	Informal. Traz a característica da oralidade, além da forma como se escreve, entre amigos, em rede social.

3- Transcreva (do **Texto 2**) exemplos da linguagem utilizada entre os amigos.

Há muitos exemplos, entre eles: "cê", "q", "man", "pq", "bra", "aq", "cê!", "Vlw.", "tipo", "eh", "vc", "daora", "Id", "dps!", "Blz!". Essas representações, entretanto, ganham sentido quando contextualizadas, por isso, o diálogo, como um todo, deve ser considerado na análise.

A linguagem informal é predominante nessa conversa entre os adolescentes.

4- Ao escrever dessa forma, os amigos podem ser alertados de não saberem escrever direito?

É preciso chamar a atenção do estudante para a prática social da linguagem, onde, quando e de que forma ela é usada, alertando para o cuidado de uma resposta negativa à pergunta, a fim de evitarmos o preconceito linguístico.

Os amigos não devem, em hipótese alguma, sofrer sanções referentes ao diálogo conduzido, pois ele está de acordo com as práticas sociais de linguagem.

4- Ao escrever dessa forma, os amigos podem ser alertados de não saberem escrever direito?

É preciso chamar a atenção do estudante para a prática social da linguagem, onde, quando e de que forma ela é usada, alertando para o cuidado de uma resposta negativa à pergunta, a fim de evitarmos o preconceito linguístico.

Os amigos não devem, em hipótese alguma, sofrer sanções referentes ao diálogo conduzido, pois ele está de acordo com as práticas sociais de linguagem.

Conheça mais!

Precisa-se ter cuidado ao responder a essa questão, para não correr o risco de cometer "preconceito linguístico". Já ouviu essa expressão? Tem ideia do que significa?

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 informais da língua, atribuindo a quem faz uso dessas variações um juízo de valor negativo, como repulsa, desrespeito, entre outros.

5- Uma das características da notícia é ser objetiva, também é que o autor seja imparcial, ou seja, ele não se manifesta, não dá sua opinião sobre o que vai informar. Leia o trecho abaixo.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 4, s/p.).

Além da adequação da linguagem à situação de comunicação, a atividade indica que os estudantes comparem as mensagens com

o gênero notícia, esclarecendo que uma possui linguagem formal e a outra informal, chamando atenção para o preconceito linguístico no exercício 4, propondo que o professor abra uma discussão sobre o tema, com apoio de um box azul, que traz explicações baseadas no conceito proposto por Marcos Bagno.

Nota-se que o exercício 3 é ainda mais problemático, pois pede que os alunos transcrevam exemplos de linguagem utilizada entre os amigos, sem nenhum encaminhamento crítico para tal comando. Destacamos que essa linguagem é comum nas redes sociais, dependendo da maneira como a análise será conduzida pelo professor, poderá ser passada a ideia de que a linguagem é inadequada.

Depois, pede-se aos estudantes que produzam uma página de diário, indicando que a escrita pode ser feita utilizando a linguagem informal:

Figura 7 – Atividade 4 – *Currículo em Ação* – vol. 4

Atividade 4 – Expressando pela linguagem escrita ou oral

Para refletir e produzir!

Anne Frank viveu na época da 2ª Guerra Mundial; por ser judia, precisou ficar com sua família e alguns amigos escondida numa casa, sem ao menos poder abrir a janela (confinamento social).

Nos dias atuais, há um vírus que ainda ameaça toda a humanidade e impôs mudanças no jeito de viver. Todos foram afetados de uma forma ou de outra. E muitos precisaram fazer isolamento social.

1- Tal como a Anne Frank, escreva uma página de diário que relate uma experiência vivida em tempos de isolamento social, iniciado em março de 2020, diante do contexto de pandemia. Como viveu, o que sentiu, quais suas emoções diante desse contexto?

2- Depois do texto produzido, faça a revisão e veja se atendeu:

- ✓ a estrutura do gênero de texto: uma página de diário: data, interlocutor (está dirigido a alguém ou é para você mesmo?);
- ✓ a linguagem escrita (**não há necessidade de ser linguagem formal**);
- ✓ o meio de circulação: um caderno (próprio, disponível à venda, escrito: Diário), um *blog*, uma página do *Word*, entre outras ferramentas.

Observação: Há uma outra possibilidade de produzir seu texto: utilizar a linguagem oral. Os registros poderão ser gravados, mantendo a estrutura do gênero diário.

Fonte: *Currículo em Ação* (SÃO PAULO, 2021, v. 4, s/p.).

Percebemos que o material analisado para o 6º ano apresenta uma preocupação de que os estudantes desenvolvam a capacidade de adequar a linguagem em suas produções orais ou escritas, e que respeitem as variedades linguísticas, sobretudo evitando o preconceito linguístico. Contudo, as variedades em si são pouco discutidas e analisadas, o atendimento à norma-padrão, assim como a adequação gramatical, ainda são o centro de quase todas as atividades, já que o trabalho com as variedades se dá em alguns momentos, às vezes, de maneira pontual. Não fica explícito ao professor, nem ao aluno, que, mesmo em situações formais, a língua apresenta variações. Quanto à norma, há quase unanimidade no trato da norma-padrão, quase não há menção à norma culta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É considerável o esforço da SEDUC-SP em apoiar os professores nesse momento de várias mudanças curriculares, construindo, de forma ousada, um material elaborado pela rede e para a rede. De forma análoga ao que ocorreu na implementação do Currículo do Estado de São Paulo, em 2008, oferecer um material mais alinhado ao contexto das escolas públicas paulistas e produzido por profissionais que conhecem a realidade é uma atitude bem aceita pelos professores.

Contudo, constatamos, em nossa análise, que o material Currículo em Ação do 6º ano trabalha de forma isolada, em duas sequências de atividades, a adequação linguística e o preconceito linguístico. É proposto, por meio das atividades, a importante reflexão do respeito à diversidade linguística, mas, em contrapartida, em nenhum momento é sugerido que as atividades se relacionem ao contexto cultural do aluno. Outro agravante é a abordagem quanto à adequação linguística. Em vários momentos o material solicita que os estudantes atendam à norma-padrão, e considerem a linguagem formal, colocando quase

sempre as situações de comunicação informal como opostas, inadequadas. Por fim, por se tratar do caderno do professor, cabe pontuar a ausência de orientações que desenvolvam a criticidade em relação às variações, entendendo que se trata de um fenômeno social, relacionado a diversos fatores.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005) cabe ao professor ajustar os processos interacionais educacionais, que visam facilitar a aprendizagem, a medida que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares, criando em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Para tanto, é preciso que os materiais didáticos utilizados orientem para essa prática.

Entendemos que, sem dúvida, esse material é um dos instrumentos de apoio ao professor e que, evidentemente, como uma figura autônoma, deve ir além do que se propõe. Porém, sendo o principal material utilizado nas escolas estaduais, esperamos que seja de qualidade, por isso, nosso objetivo foi contribuir para a sua melhoria, visto que é um trabalho que está em construção.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. A contribuição da Sociolinguística para o desenvolvimento da educação: dos anos 1970 aos anos 1990. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 113-126.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum>.

mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

CYRANKA, L. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP). São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Caderno do Professor – 6º ano – Língua Portuguesa. Versão preliminar. Volume 1 (1º bimestre)**. São Paulo: SEDUC/COPED/CEFAF, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Caderno do Professor – 6º ano – Língua Portuguesa. Versão preliminar. Volume 2 (2º bimestre)**. São Paulo: SEDUC/COPED/CEFAF, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Caderno do Professor – 6º ano – Língua Portuguesa. Versão preliminar. Volume 3 (3º bimestre)**. São Paulo: SEDUC/COPED/CEFAF, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo em ação: Caderno do Professor – 6º ano – Língua Portuguesa. Versão preliminar. Volume 4 (4º bimestre)**. São Paulo: SEDUC/COPED/CEFAF, 2021.

SILVA, V. S.; CYRANKA, L. M. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez 2009.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

TEIXEIRA, N. M. Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

Michela Ribeiro Espíndola

O LIVRO DIDÁTICO ANTES E APÓS A BNCC:

um entrave ou uma ponte
para o trabalho com
a variação linguística?

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.10)

Resumo: Este trabalho, sob a lente da Sociolinguística Variacionista, propõe uma (re)análise de parte dos resultados de uma pesquisa que investigou crenças e atitudes linguísticas de docentes e discentes do Ensino Fundamental acerca de variedades linguísticas circulantes no contexto escolar (ESPÍNDOLA, 2019). Para tanto, (i) revisitamos os resultados obtidos na pesquisa precedente³⁸, (ii) refletimos sobre a validade ou não do uso do livro didático nesse contexto, anterior à BNCC, (iii) analisamos o novo livro adotado para os anos finais do ensino fundamental, 6º ano, agora alinhado à BNCC, a fim de verificar possíveis avanços. Concluímos que, apesar de a BNCC apontar (alguns) novos horizontes de trabalho com a variação linguística na sala de aula, no que tange especificamente ao 6º ano, o LD permanece restringindo esse trabalho à abordagem estigmatizada e estereotipada das variedades linguísticas em um número reduzido de gêneros discursivos. Tal postura corrobora as crenças por parte dos discentes de que seus professores são superiores – e mais inteligentes – porque utilizam a norma culta; a escola ensina a forma correta de falar; quem não utiliza a norma culta não fala certo; e as pessoas que a dominam adquirem *status* de inteligência e poder.

Palavras-chave: Variação Linguística. Livro didático. Práticas educativas.

38 Para fins de análise neste trabalho, analisei apenas parte dos resultados obtidos quanto às crenças e atitudes linguísticas dos estudantes envolvidos na pesquisa anterior (ESPÍNDOLA, 2019).

INTRODUÇÃO

Em 2019, analisei crenças e atitudes linguísticas de discentes e docentes na escola básica municipal em que atuo como professora de língua portuguesa. Para tanto, apliquei dois testes, um com assertivas sobre crenças (adaptado de Cyranka, 2007) e outro de crenças e atitudes formulado por mim a partir de questões de compreensão textual, sendo que nesse segundo teste foram utilizadas tirinhas com as personagens do livro utilizado pelo 6º ano na ocasião da aplicação da pesquisa. A escolha da esfera artístico-literária e do gênero tirinha para a elaboração dos testes deveu-se a duas considerações específicas: a primeira é porque entendo que o livro didático, apesar de não ser a melhor ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa, haja vista seu caráter homogeneizador em realidades educativas sempre heterogêneas, é direito dos alunos; segundo porque percebo a literatura como uma das chancelas para o trabalho com a variação linguística em sala de aula. Como diz Silva (2010, p. 209), sobre as possibilidades da literatura:

Na cidade da língua, os subúrbios proletários, as vielas dos bairros antigos, as ruas de azafamada atividade do comércio e dos serviços, as avenidas e os largos residenciais, as pracetas de elegante e discreto remanso, afluem a „praça maior”, talvez o único lugar possível de encontro de cruzamento e na mescla, das variedades diatópicas e diastráticas do tecido linguístico da urbe. (SILVA, 2010, p. 209).

Sendo assim, a literatura, mesmo que nem sempre fiel à realidade, abre brechas para se retratar o social em toda a sua diversidade cultural, o que inclui a diversidade linguística, propiciando rica possibilidade de exploração na elaboração de práticas educativas nas aulas de língua portuguesa, sobretudo para o 6º ano do ensino fundamental, haja vista que os estudantes desse período lidavam cotidianamente com práticas de linguagem envolvendo a esfera literária nos anos iniciais. Contudo, os resultados obtidos, bem como questões levantadas em alguns debates sobre variação linguística durante outros trabalhos apresentados,

suscitaram a seguinte reflexão: utilizar os personagens trabalhados no livro didático para a elaboração do teste colaboraram tanto na pesquisa, quanto no trabalho com a variação linguística em sala de aula?

Dessa forma, com base nessa indagação, neste artigo reforçoo olhares sobre alguns referenciais adotados durante a pesquisa inicial (2019), dentre eles os documentos parametrizadores que balizam a prática na sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis e, agora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo; bem como alguns aportes teóricos que iluminam alguns conceitos que transitam não só nesses documentos, mas também nos cursos de formação de professores e na nossa práxis, a fim de pensar novas possibilidades de elaboração de práticas de linguagem que efetivamente contemplem o trabalho com a variação linguística na sala de aula. Este trabalho divide-se, portanto, em três blocos: o primeiro contextualiza a pesquisa, o segundo orienta o leitor sobre as bases teórico-metodológicas adotadas para a análise do objeto, o terceiro apresenta os novos enfoques sobre o livro didático após a análise dos resultados de crenças e atitudes linguísticas dos estudantes e, também, após a BNCC, a fim de perceber se há diálogo entre a teoria e as sugestões de prática nos LDs, e, por último, são tecidas as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Se existe um termo que é comumente adotado de forma arbitrária no vocabulário – e na atuação – dos professores de língua portuguesa é o termo norma linguística. Cremos que seja porque existe não só um preconceito sobre o próprio conceito que advém de anos e anos de ensino tradicional de língua portuguesa, mas também pela existência de uma pluralidade de linhas teóricas de ensino de linguagens que o adota e que geram certo imbróglio, pois perpassam os cursos de formação e

capacitação docente, sem poderem, muitas vezes, ser adequadamente exploradas, isso porque a carreira docente envolve inúmeras tarefas que sobrecarregam o planejar e o fazer pedagógico do professor.

Sendo assim, não é de hoje que a “deusa” norma é tida como sonho de consumo da maioria dos professores de língua portuguesa quando especificam em seus planejamentos os objetivos de ensino-aprendizagem em suas aulas, a ponto de, apesar de tantas vertentes e horizontes para a elaboração de práticas educativas, ainda consagrarem a ela o objetivo principal das suas aulas: dominar “A” norma. Nesse sentido, Espíndola (2019) destaca,

Quanto à norma, há uma certa dificuldade de compreensão que advém do senso-comum – e também de alguns professores de língua portuguesa – que se baseiam no ensino tradicional da língua, tomando-a como um sistema homogêneo, cujos usos desviantes são tidos como “erros”. Tal problemática faz com que um termo polissêmico passe a ser tratado com um termo de único significado, o qual suscita, em geral, questões como: **Os falantes da língua devem respeitar a norma, usar o padrão. Mas que norma? Mas que padrão?** (ESPÍNDOLA, 2019. p. 23, grifo meu).

Com o propósito de desmembrar essa questão controversa e alinhar os conceitos à análise que trago *a posteriori*, a voz de Faraco (2008) auxilia a esclarecer a diferença entre essas normas e perceber qual é a norma linguística de que fala o senso comum. Assim, elencamos, para elucidação, **a norma culta**: “[...] variedade que os letrados usam em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p. 73). Usos linguísticos socialmente prestigiados, vistos pelos falantes como uma variedade superior em relação às chamadas variedades populares. Essa noção de norma culta aproxima-se da noção de normas urbanas de prestígio, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e situa-se no plano da realização; e **a norma-padrão**: não é uma variedade da língua, mas uma

[...] codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística. (FARACO, 2008, p. 75).

A norma-padrão funciona como coerção social em busca de um efeito unificador. No caso brasileiro, não tomou como referência a norma culta brasileira, mas um certo modelo lusitano de escrita e situa-se no plano da idealização.

Logo, percebe-se que não são nomenclaturas que podem ser adotadas de maneira aleatória, pois não possuem relação de sentido equivalentes, ao contrário, são termos que carregam uma bagagem histórica de conceituação, ora excludente e homogeneizadora (norma-padrão) e ora de entendimento sobre a heterogeneidade e diversidade linguística (norma culta).

Ainda, é importante ressaltar que, ao se adotar certa concepção de norma para o planejamento de aulas de língua portuguesa, necessita-se a escolha, também, de uma concepção de linguagem e língua que se alinhe ao conceito de norma adotado. Assim, sobre língua e linguagem, levando em conta o ensino-aprendizagem que contemple a diversidade de normas linguísticas, Geraldi (1984) e Travaglia (2008) propõe-nos o seguinte:

- a. **Língua como conjunto de usos:** realidade sócio-historicamente construída pelos interlocutores. Estes interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e falam a partir desses lugares.
- b. **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 praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala.

Seguindo a linha desses teóricos, os PCN, já na década de 1990, apresentaram uma nova visão para o processo ensino-aprendizagem, mais atento ao trabalho com a variação linguística nas aulas de língua portuguesa, o documento parametrizador sintetiza:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a **escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado**. Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido. (BRASIL, 1998, p. 31, grifo meu).

Como o *locus* da pesquisa inicial foi a escola municipal em que atuo, revisei a proposta curricular de ensino da rede municipal de Florianópolis e percebi que traçava diálogo com os PCN:

A língua é, pois, um lugar de interação social, assim, o foco não é classificar os elementos linguísticos, nem as relações de interdependência estabelecidas no interior das estruturas linguísticas. Torna-se interessante conceber o enunciado na interação do sujeito com os outros, compreendo como a gramática e o vocabulário são agenciados para tal – eis aqui a especificidade do ensino de Línguas na esfera escolar que distinguem esses Componentes dos demais, tendo presente que todos os Componentes Curriculares, de todas as Áreas, lidam com o uso social da linguagem. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 77, grifo meu).

Na ocasião, debruçei-me sobre os PCN porque, dado o período de formação dos docentes investigados na pesquisa, teriam sido esses registros os balizadores das suas práticas educativas, sendo essa baliza o respaldo (ou não) para o trabalho com a variação linguística em sala de aula, assim como norteadores da elaboração das atividades propostas pelo livro didático adotado pela escola. Porém,

concomitante à conclusão da pesquisa, foi lançado novo documento, de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (2017). Sobre a noção de norma elencada na BNCC, *a priori* observo:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre **a norma-padrão** se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139).

Retomando as conceituações possíveis para o termo norma, propostas anteriormente por mim à luz de Faraco (2008), fica obscura a escolha teórica que subjaz o documento, ou a BNCC reitera as confusões sobre a norma, o que não creio, haja vista o documento ter sido elaborado por estudiosos da linguagem de diferentes vertentes, ou ela reitera o preconceito em torno do ideário de norma-padrão, que, embora tão sonhada, trata-se daquela que não existe e que, portanto, é ideal e excludente, pois segrega quem não a domina.

Já voltando os nossos olhares para o livro didático, a partir de 1960, com a democratização da população à escola, busca-se a formação de mão de obra para a emancipação industrial, foca-se no ensino utilitário, na língua voltada à oralidade uma forma de adaptação à nova clientela. Assim, ao convergir com tais objetivos, o livro didático surge como sintetizador de conceitos a serem ensinados, dando ênfase aos textos publicitários, às histórias em quadrinhos e aos textos não verbais. Seria até hoje essa ferramenta metodológica uma reprodução dessa eleição histórica de gêneros e conceitos que segregam, aviliam³⁹ e estigmatizam classes sociais? A se pensar.

39 Bagno (2009) salienta, ao referir-se a estigma e prestígio, que, enquanto a coexistência das variedades é para o linguista apenas diferença no uso da língua, para os indivíduos em geral (os quais desconhecem ou desconsideram a variação linguística) é um erro. Sendo assim, a avaliação é de natureza essencialmente social e responsável pela manutenção de estereótipos, estigma e prestígio em relação a variantes e a variedades linguísticas. É fato que, nesse caso, o que está sendo avaliado não é o quê, nem como se fala, mas quem fala, ou seja, o indivíduo, não o uso que ele faz da língua(gem).

O DIÁLOGO ENTRE OS RESULTADOS DA PESQUISA PRECEDENTE E OS LIVROS DIDÁTICOS O livro didático antes da BNCC

O livro didático *Para viver juntos*, de Costa, Marchetti e Soares (2015), adotado pela escola que foi o *locus* da pesquisa inicial, trazia metodologia adequada aos novos horizontes de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No manual do professor, as autoras adotam a seguinte concepção de linguagem:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. **Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos.** (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 318).

Tal base teórica elencada trouxe certo entusiasmo, porém se seguiu de uma contradição conceitual que reitera as confusões terminológicas sobre as quais venho discorrendo, assim como destaca Espíndola (2019),

Quanto à variação linguística, no entanto, as autoras parecem **defender que haja o ensino de uma norma dita padrão tradicional** (sendo que essa língua padrão é utópica, ideal, inexistente [...]) (ESPÍNDOLA, 2019, p. 54).

No entanto, apesar disso, o mesmo livro traz ainda afirmativa otimista em relação ao trabalho com a variação linguística, à luz de Bagno (2009, p. 318):

Uma das tarefas do ensino na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2009, p. 318).

Ao verificar se tal aporte teórico ancorava as atividades propostas pelo livro didático (LD) adotado pela escola campo da pesquisa (2019), para o 6.º ano especificamente, observei que havia um capítulo destinado ao estudo sobre variação linguística com diversos exemplos de gêneros e que apresentavam algumas variedades utilizadas no português do Brasil, nenhum deles trazia a fala real dos brasileiros – contemplando trechos de entrevistas, por exemplo. Os textos eram, em geral, gêneros literários, principalmente conto popular, salvo aqueles que queriam destacar a utilização da norma culta, na maioria textos informativos ou científicos. O capítulo seguinte introduziu o gênero discursivo-literário história em quadrinhos (HQ), apresentando os personagens Xaxado e Zé Pequeno, crianças que vivem no nordeste brasileiro, as quais se destacam pela sua heterogeneidade social, já que havia personagens de várias classes socioeconômicas, graus de instrução etc.

O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO APÓS BNCC

Antes de discorrer algumas considerações sobre o livro adotado pela rede municipal de ensino após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, alinhado a esse documento, destaco algumas novas considerações que a BNCC traz sobre a variação linguística nas aulas de língua portuguesa. O documento normatiza diretrizes para o trabalho com distintos objetos de conhecimento em prol do desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos estudantes, assim, sobre a variação, inicialmente, parece-me ampliar o olhar sobre como deve ser abordada durante a elaboração de práticas de linguagem.

Cabem também **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. Em especial, as variedades linguísticas **devem ser objeto de reflexão** e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. (BRASIL, 2017, p. 81, grifo meu).

Porém, em seguida, deparei-me novamente com uma retomada do impasse que me inquieta e que me faz questionar quais as concepções teóricas que norteiam o documento: o termo norma (e que norma), o que trouxe mais uma vez à baila o termo norma-padrão. Destaco, porém, não ser esse o foco deste trabalho e sugiro investigação posterior que tenha como escopo de pesquisa a BNCC e a concepção de norma linguística que ancora e sustenta sua fundamentação teórica. Sendo assim, a título de elucidação, elenco a seguir dois trechos referentes ao ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a **norma-padrão** se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2017, p. 6, grifo meu).

Ainda:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a **norma-padrão** não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 137, grifo meu).

A seguir, busco, de forma bastante sintética, dado o espaço que tenho, observar se há ou não diálogo entre o livro didático adotado pela escola atualmente, *Geração Alpha* (2018), com a BNCC, haja vista ter sido publicado e adotado após a sua publicação. No manual do professor, as autoras trazem no referencial teórico a seguinte concepção de linguagem:

Tendo em vista a importância da escola garantir aos alunos condições de participação ativa e cidadã em diversas esferas da atividade humana, assumimos nesta coleção **uma perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva, o que implica compreender que a produção de qualquer enunciado ocorre no interior de uma prática concreta, engendrada por sujeitos ativos que têm uma finalidade na realização do discurso.** (COSTA; MARCHETTI, 2018, p.13, grifo meu).

Quanto à noção de norma adotada, o LD alicerça-se no que propõe a BNCC e reitera as competências e habilidades propostas em seu referencial teórico, a partir disso infiro, pois, que as autoras coadunam com a premissa de que a norma a ser ensinada na escola seria a **norma-padrão**, conforme já salientei que sinaliza o documento normatizador nacional.

No que tange à sugestão de atividades, especificamente no volume dedicado ao ensino da língua portuguesa para o 6º ano, não há novidades. A variação linguística é utilizada como um conteúdo específico a ser abordado na caracterização de personagens, reduzindo a heterogeneidade da linguagem e diversidade linguística à modalidade oral da língua, tendo em vista que os exemplos escolhidos contemplam trechos de textos da esfera literária em que as variedades linguísticas aparecem na reprodução das falas das personagens e/ ou no léxico de variação regional.

Figura 2 – Trecho do capítulo que trabalha a variação linguística



Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 52).

Figura 3 – Trecho do capítulo que destaca a variedade linguística e a caracterização das personagens

ANOTE AÍ!

O registro de determinada **variedade linguística** pode ter uma função fundamental no texto literário quando corresponde à fala de uma personagem: ajudar a compor suas **características** e apresentar **informações** sobre o grupo ao qual essa personagem pertence.

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 52).

Quanto ao gênero discursivo escolhido para introduzir as noções sobre a variação linguística, o LD após a BNCC adota o conto popular, em vez das tirinhas utilizadas no livro anterior, mas restringe a abordagem, ainda, à esfera artístico-literária e ao olhar sobre a fala das personagens, tal como exemplifica o trecho extraído do livro acima; destaco que as autoras não trazem o texto completo para a obra, o que não acredito ser interessante para trabalhar o gênero discursivo em questão, haja vista que o texto, no meu entendimento, deve ser trabalhado no seu todo nas aulas de língua portuguesa e não segmentado.

Quadro 1 – Trecho do conto popular trabalhado no LD

[...] E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos tirante a roxo... depois tudo me ficou cinzento, para escuro... Eu era mui pobre e ainda hoje, é como vancê sabe...; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo como uma manga de pedras... Assim, de meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam: Então patrício? está doente? Obrigado! Não senhor, respondi, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça: perdi uma dinheirama do meu patrão... A la fresca!... É verdade... antes morresse, que isto! Que vai ele pensar agora de mim!... É uma dos diabos, é...; mas não se acoquine, homem! Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir... [...]

Trezentas Onças - Contos gauchescos - João Simões Lopes Neto, 1976

Fonte: elaboração própria.

UM (RE) OLHAR PARA A NOSSA PESQUISA INICIAL

Uma vez que tenho situado o percurso transcorrido até a aplicação dos testes e o trabalho com o livro didático, reflito se essa união de forças em prol do trabalho com a variação pode possibilitar uma prática educativa frutífera e que, efetivamente, colabore na desmistificação de crenças linguísticas que reforçam o preconceito linguístico em relação às variedades linguísticas distintas que circulam na escola (e na vida). Reitero que, neste artigo, recortei a pesquisa inicial parte do resultado dos testes de atitudes, realizada com os 23 estudantes do 6º do ensino fundamental na escola *locus* da pesquisa. Dessa forma, tendo como base o trabalho já iniciado com o LD adotado na ocasião, elaborei algumas atividades de compreensão de textos, das quais destaco aqui uma tirinha e duas questões relacionadas a ela, bem como os resultados obtidos a partir das respostas dos estudantes.

Figura 4 – Recorte de uma das tirinhas utilizadas nos testes de crenças linguísticas



Fonte: Espíndola (2019).

- a. **Você concorda com o que dizem as personagens na tira, que Marieta fala certo e Zé Pequeno, errado? Por quê?** Dez alunos responderam a essa questão. Dentre esses, seis discordam que Marieta fale certo e Zé Bonito, errado, o restante concorda. Aqueles que discordam destacam, em maioria, que **a escola é responsável por ensinar o modo de falar certo**, por isso a diferença entre Marieta e Zé Pequeno, um a frequente e o outro, para eles,

não. Dois alunos destacaram que há diferentes modos de falar, o que não faz nem um, nem outro personagem falar errado.

- b. **Você fala parecido com a fala do Zé Pequeno ou conhece algum colega que fale assim?** Vinte alunos responderam à questão. Apenas dois alunos afirmam ter seu modo de falar parecido com o de Zé Pequeno, um destaca que é porque fala errado como ele e outro que fala parecido, mas um pouco melhor, um diz que não conhece porque **não tem amigo caipira**, um afirma não conhecer quem fale parecido, **mas conhecer quem também fala tudo errado**.

As respostas às duas questões sugerem que há sim um grande prestígio concedido à norma culta nos corredores escolares por parte dos estudantes, embora haja uma luz no fim do túnel, pois nem todos os alunos estigmatizam outras variedades que não a variedade (norma) culta. Porém, e infelizmente, ainda há grande estigma em relação às variedades ditas *do interior* ou *caipiras*, o que, em certa medida, acendeu-me o sinal sobre a (não) utilização na elaboração de práticas de linguagem com gêneros discursivos que trazem personagens que utilizam a variedade rural sem cotejá-las com as variedades urbanas. Tal percepção atenta para a necessidade de se trabalhar a variação linguística de maneira mais abrangente, em quaisquer variedades, a fim de que não se colabore com a manutenção de estereótipos e estigmas. Acredito que trabalhar com as mesmas personagens do LD pode ter limitado a amplitude das respostas na pesquisa e colaborado com as crenças já arraigadas dos discentes.

CONCLUSÃO

Apesar de a BNCC apontar (alguns) novos horizontes de trabalho com a variação linguística na sala de aula, no que tange especificamente ao 6º ano, o LD permanece restringindo esse trabalho à abordagem

estigmatizada e estereotipada das variedades linguísticas em um número reduzido de gêneros discursivos. Ao comparar as atividades propostas pelos dois LDs com o resultado parcial da nossa pesquisa, percebi que tal postura corrobora as crenças por parte dos discentes de que seus professores são superiores – e mais inteligentes – porque utilizam a norma culta; a escola ensina a forma correta de falar; quem não utiliza a norma culta não fala certo; e as pessoas que a dominam adquirem *status* de inteligência e poder. Sobre o questionamento inicial se ao utilizar os personagens trabalhados no livro didático para a elaboração do teste colaboraram tanto na pesquisa, quanto no trabalho com a variação linguística em sala de aula, acredito que, em partes, sim, pois não limitei o trabalho ao proposto pelo livro, acrescentei a minha prática educativa outras atividades que contemplavam uma gama maior de episódios de variação linguística, o que talvez tenha conferido ao resultado dos testes, por parte de alguns estudantes, um olhar menos estigmatizado sobre as diferentes variedades linguísticas.

Porém, acredito que, ainda assim, caso essa expansão de olhares não se dê e o professor utilize um livro didático que siga adotando apenas gêneros textuais/discursivos da esfera literária e da caracterização da fala de personagens, limitando-se a exemplificar os falares/variedades linguísticas das zonas rurais, como se não houvesse variação nas outras variedades (mais) urbanas, certamente o LD torna-se um entrave no trabalho com a variação linguística. Porém, reafirmo, caso o professor lance mão desse recurso didático, disponível na escola e direito do aluno, para iniciar uma discussão acerca da variação linguística, ampliando o trabalho em sala com gêneros de distintas esferas, refletindo sobre as variedades que entretencem tais gêneros (não apenas na oralidade), o livro didático passa a ser uma ponte, haja vista que a BNCC, ainda que não possua aporte conceitual unânime, parece possibilitar o trabalho com a variação linguística em todas as esferas e campos de atuação da língua portuguesa.

Por fim, embora existam documentos oficiais que balizem a elaboração de práticas educativas e o fazer pedagógico, bem como sejam direcionados livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) muitas vezes sem direito à escolha, ainda possuímos autonomia metodológica para utilizá-los em sala de aula e agenciar teoria e prática em prol do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Dessa forma, faz-se necessário, como primeiro ponto de partida, para que se construam pontes e não se aumentem barreiras, te-se claro que é preciso se elencar um arcabouço teórico que possa ser sustentado na práxis, não um arcabouço que pese e dificulte o trabalho ou faça reproduzir de forma velada (às vezes, desvelada) os preconceitos que há tanto circulam na sociedade. Olhares e *re-olhares* sobre esse arcabouço devem ser um contínuo na vida docente, ainda que por ser tão atribulada sejam uma tarefa árdua, pois são eles que irão permitir a verdadeira práxis pedagógica, em que ação-reflexão-ação a conduzem em busca de uma educação libertadora, tal como propõe o “sempre” patrono da educação brasileira Paulo Freire: “os homens são seres do *que fazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (FREIRE, 1987, p. 121, grifo meu).

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

CEDRAZ, A. **1000 Tiras da Turma do Xaxado**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

COSTA, C.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. **Para viver juntos – Manual do professor**. 4. ed. São Paulo: SM, 2015.

COSTA, C.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha – Manual do professor**. 4. ed. São Paulo: SM, 2018.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ESPÍNDOLA, M. R. **“Dize-me como falas que te direi quem és”**: crenças e atitudes linguísticas de discentes e docentes no espaço escolar. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

SILVA, V. M. de A. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



**VARIAÇÃO,
ENSINO
E FENÔMENOS
VARIÁVEIS:**
uso e avaliação

Aliny Perrota

Lucas Dieguez

Poliana Rosa R. Soares

TER E HAVER
EXISTENCIAIS:
algumas reflexões sobre
gramática e uso⁴⁰

⁴⁰ Artigo escrito na conclusão da disciplina de *Variação Linguística e Ensino*, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine Baronas, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEL).

Resumo: Ao considerarmos o caráter heterogêneo e dinâmico da língua, no reconhecimento de que existe uma importante distância entre os preceitos normativos e o seu uso real e contextualizado, buscamos realizar uma análise da variação linguística dos verbos *ter/haver* nas construções existenciais. O *corpus* selecionado é composto de 10 amostras de três diferentes gêneros: notícias e painel do leitor, extraídos do Jornal Folha de São Paulo, e tiras, extraídas de blogs especializados em histórias em quadrinhos. A pesquisa teve como objetivo verificar a frequência dessas construções nos textos escritos de circulação pública, bem como refletir sobre a relevância desse fenômeno no ensino de língua portuguesa. As análises evidenciam que não houve nenhuma ocorrência do verbo “*ter*” com sentido existencial dentre as notícias selecionadas. O mesmo fenômeno foi observado no painel do leitor, refutando a hipótese inicial do estudo, que levava em consideração a proximidade do gênero com a oralidade. Destoando de tais gêneros, as tiras analisadas apresentaram uma ocorrência significativa do verbo “*ter*” com sentido existencial. Os dados indicam que o grau de formalidade atribuído ao gênero textual em questão, bem como o suporte utilizado para a circulação do texto, são aspectos que sinalizam maior uso da variante considerada de prestígio, bem como maior grau de monitoramento dos leitores do jornal.

Palavras-chave: *Ter* existencial. *Haver* existencial. Variação linguística.

INTRODUÇÃO

Ainda que no plano teórico tenha se buscado reduzir as variedades da língua a uma única representação abstrata, acreditando que corresponderia a uma definição linguística de língua, isso nunca foi alcançado, nem mesmo de modo parcial, o que reforça a concepção de que não há definição puramente linguística e estrutural de uma língua, sendo ela heterogênea e variável.

É a partir do princípio de heterogeneidade da língua — um ponto central sobre a realidade linguística, na perspectiva de que não existe língua em um extremo e variedade do outro, mas sim um conjunto de variedades que são motivadas de forma histórica, política e cultural, que a presente pesquisa tem como objetivo analisar a ocorrência dos verbos *ter/haver* existenciais, em três gêneros distintos: notícia, painel do leitor e tiras, de modo que tais fenômenos não contrapõem a gramática normativa, mas corroboram com um movimento já anunciado em alguns estudos (VIEIRA, 2019; VITÓRIO, 2010).

Apesar de o uso de *ter* no sentido existencial ser recorrente na língua oral sem carga negativa, inclusive explorados na considerada norma culta, os gramáticos (ALMEIDA, 1999; CUNHA; CINTRA, 2008; BECHARA, 2018) definem o seu uso como uma “incorrecção”, devendo, portanto, ser evitado.

Assim, justifica-se a relevância em refletirmos sobre os distintos fenômenos que apontam mudanças, inclusive para subsidiar futuras propostas pedagógicas para sala de aula. Para tanto, esse estudo é inicial e parte da hipótese de que a ocorrência do verbo *ter* existencial seja mais frequente em gêneros orais, como o painel do leitor e tiras, reconhecendo que existe uma importante distância entre os preceitos normativos e o senso linguístico de cada falante.

TRADIÇÃO GRAMATICAL E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Ter e haver existenciais

Um questionamento possivelmente recorrente a todos professores de língua portuguesa é como trabalhar as questões normativas com os alunos, pois a tradição escolar sempre teve como pauta a noção rígida de certo *versus* errado, o que acaba fazendo pouco sentido para esse aluno e a aprendizagem não sendo incorporada cognitivamente.

Conforme Faraco (2002), no Brasil, o padrão que foi construído de forma artificial e a codificação que não considerou a norma culta brasileira como referência, enraizou-se na nossa cultura uma atitude normativa, que enxerga erros e condena o uso, o que trouxe distintas consequências negativas, bem como exclusão sociocultural e discriminação.

Sem desconsiderarmos que há uma distância importante entre os preceitos normativos e o senso linguístico dos alunos, propomos algumas reflexões sobre esse artificialismo normativo que não é neutro, mas tem explicações históricas, políticas e sociais.

Em um minicurso sobre as bases para uma pedagogia da variação linguística, Faraco (2020) traz um pouco dessa historicidade: explica que na Europa da idade moderna, a padronização das línguas modernas começa a ganhar corpo em meados para fins do século XV, impulsionada pela necessidade política em alcançar certa unidade linguística nos Estados centralizados que começavam a se constituir, ou seja, o mundo que superava a fragmentação econômica, social e política, própria da sociedade feudal, passava a ter necessidade de uma referência em matéria de língua que pairasse acima da grande diversidade linguística regional e social.

Ainda segundo o autor, a descentralização da sociedade feudal resultou, em matéria de língua, em uma grande diversificação no

território europeu. Já na baixa idade média, certas mudanças como a intensificação das práticas mercantis e progressiva centralização político e administrativa, alteraram o cenário de fragmentação feudal, emergindo um projeto de padronização. Explica ainda, que desde Antonio Nebrija — autor da considerada primeira gramática de uma língua moderna, publicada em 1492, buscou-se estabelecer por meio de instrumentos normativos, um padrão de língua para os Estados centrais modernos, com o objetivo de atenuar a diversidade linguística regional e social herdada do feudalismo, o que hoje denominados de *norma-padrão* (FARACO, 2020).

Cabe aqui uma releitura do que se entende por norma-padrão, conforme Travaglia (2009), nessa perspectiva a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua e que devem ser seguidas por todos que desejam se expressar de forma adequada:

Dessa forma, *gramatical* aqui será aquilo que obedece, que segue as normas de bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem. Nesse primeiro sentido afirma-se que a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país [...] As normas de bom uso da língua são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral. (TRAVAGLIA, 2009, p. 24-25 grifo do autor).

É relevante destacarmos que nessa concepção de gramática estão incluídas várias maneiras de perceber e definir a chamada *norma culta*, mobilizando distintos parâmetros para selecionar as formas e usos que podem ou não fazer parte dela.

Aqui, inclusive, faz-se relevante uma reflexão crítica sobre esse qualificativo, pois mesmo entre os próprios agentes da educação, é presente a aparente ideia de que essa nomeação⁴¹ desqualifica todas

41 Sobre o poder da nomeação, na perspectiva de que todo ato de nomear mantém imbricado um ato de predicar, Cf. Rajagopalan (2003).

as outras, muitas vezes deixando emergir a falsa e perigosa concepção de que determinados grupos possuem cultura e outros não, sem levar em conta que todo ser humano é possuidor de cultura.

Nesse sentido, Faraco (2002) afirma que embora o *padrão* não se confunda com a *norma culta*, é dela que está mais próximo quando comparado com as outras normas, o que acaba por ser também um campo de tensões, uma vez que a historicidade da *norma culta* cria uma abertura entre ela e o *padrão*; este fica mais anacrônico e artificial, caso não ocorra mecanismos socioculturais para os ajustes necessários.

Enquanto a *norma culta* é dinâmica de certos segmentos sociais, a *norma-padrão* é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza teoricamente extraída do uso real para servir de referência para projetos políticos de uniformização. A ortografia é um exemplo, uma das primeiras áreas que buscou uma padronização relacionada com a invenção da imprensa no século XV (FARACO, 2020).

Essa tradição gramatical, imbricada em complexas relações de poder, estabelece estreito vínculo com determinado tipo de ensino de língua, em que uma modalidade é dominante e impositiva, constituindo-se por meio da correção de acordo com os cânones, estabelecendo uma única forma como correta — normalmente a de tradição escrita, na tentativa de que dominem a chamada *língua padrão* (SOARES, 2020; BRITTO, 1997).

Sem perdermos de vista a maneira como a linguagem é concebida, pois, como destaca Travaglia (2009, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. O denominado ensino prescritivo é o que se liga à gramática normativa, concebendo a linguagem como expressão do pensamento, ou seja, se o aluno não se expressa bem é porque não pensa. Presume-se que há regras para a organização lógica tanto do pensamento como da linguagem.

O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados erros/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada “faça isto” corresponde um “não faça aquilo” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, o ensino de gramática não apresenta vínculo com a utilização prática e muitas vezes resulta em exaustivos exercícios que se limitam ao nível frasal. Assim, a variabilidade dos verbos *ter* e *haver* com sentido existencial (fenômeno desse estudo), é enxergada como erro, pois o verbo com o sentido de *existir* é o *haver*, seguindo os preceitos do que se denomina de uso correto, conforme a norma-padrão.

Segundo alguns gramáticos, como Bechara (2010, p. 19), quando o verbo *haver* significa *existência* de coisa ou pessoa e é seguido de objeto direto, apresenta-se como um verbo impessoal, utilizado na terceira pessoa do singular, como por exemplo: “há bons livros”.

Ao realizar uma nota sobre as propriedades lexicais dos verbos existenciais, Franchi, Negrão e Viotti (1998) explicam que:

Em seu emprego original, o verbo *ter* (*teer*) mantinha o sentido transitivo ativo aproximado do latino *tenere* – *manter/suster/reter*, mesmo quando já concorre com o verbo *haver* (*aver*) em estruturas possessivas na linguagem arcaica, com fortes indicações de estarem ambos em uma distribuição complementar: este é o que se prefere quando a relação de posse se estende à expressão de estados inerentes ao sujeito e de qualidades intrínsecas ao “possuidor”; aquele se especializa na expressão da posse de objetos exteriores ao possuidor, sobretudo quando este implica traços de agentividade ou causa. (FRANCHI; NEGRÃO; VIOTTI, 1998, p. 108-109).

Assim, o verbo *ter* se contrapunha ao verbo *haver* devido à manutenção de sua rede temática. Já *haver*, conforme explicam Franchi, Negrão e Viotti (1998, p. 109), ao ser empregado em extensões predicativas mais abstratas, é um item lexical de maior generalidade semântica. Nas construções impessoais existenciais, concorrendo com

o verbo *ser*, que subsiste de forma rara, o verbo *haver* se especializa como “núcleo funcional das orações existenciais”, não sendo mais empregado em outros sentidos.

Sobre o verbo *ter* com sentido existencial, Bechara (2018), afirma que, embora seu emprego aconteça de modo vitorioso na conversação de todos os momentos, inclusive com aceitação de escritores modernos brasileiros que buscam aproximação da língua escrita com a espontaneidade do falar coloquial, na língua culta, o seu emprego em lugar de *haver* constitui incorreção.

O poeta modernista Carlos Drummond de Andrade pode ser mencionado como exemplo, pois ao escrever o poema *No meio do caminho* (2010, p. 47 grifos nossos) faz uso do verbo *ter* com sentido de *existir*, como se lê:

No meio do caminho **tinha** uma pedra

tinha uma pedra no meio do caminho

tinha uma pedra

no meio do caminho **tinha** uma pedra [...].

Para Bechara (2018), o uso do *ter* impessoal demonstra ter se originado de duas ordens: a) mudança na formulação da oração, por exemplo: *A academia tem bons escritores*, ao lado de: *Na academia há bons escritores*; b) devido a progressiva vitória do verbo *ter* sobre o *haver* em uma série de enunciados, em que ambos buscavam a sobrevivência, como no caso de auxiliares de tempo composto (*hei trabalhado/tenho trabalhado*).

No reconhecimento de que a “velha” discussão sobre a norma-padrão nas práticas escolares ainda se configura um tema atual, sem se esgotar, devido seu próprio “estatuto fundamental” de padronização dos usos linguísticos (VIEIRA, 2019, p. 244), é que enxergamos a necessidade, conforme destaca Faraco (2002), de uma discussão ampla e sem restrições sobre os fenômenos que compõem o padrão brasileiro, tendo como

alvo primeiro a própria atitude normativista, pois é essa contínua tensão entre *norma culta* e *norma-padrão* que inevitavelmente ocasionam as mudanças, sendo essas que redesenham a gramática, sem jamais afetar a plenitude da estrutura da língua.

TER E HAVER EXISTENCIAIS NA PERSPECTIVA DA SOCIOLINGUÍSTICA

Acreditar que o único português correto é o padrão é sustentar um mito e desconsiderar qualquer variedade linguística. A língua é historicamente situada e heterogênea, está sujeita a variações e mudanças de acordo com o tempo e espaço. Segundo Gorski e Coelho (2009):

O sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo. Essas regras variáveis são passíveis de sistematização como veremos adiante. Em suma, a língua é constituída de variedades linguísticas, também chamadas de dialetos. (GORSKI; COELHO, 2009, p. 75).

Ao considerar essa concepção de língua, os estudos sociolinguísticos, ao investigarem a variação entre os verbos *ter* e *haver* em construções existenciais, ao contrário das abordagens gramaticais, mostram que tais construções são formadas, na sua grande maioria, pelo verbo *ter*, tanto na linguagem oral como na linguagem escrita. Já a utilização do verbo *haver* em construções existenciais está em processo de substituição, dependendo da origem social e da escolarização do falante. Franchi, Negrão e Viotti (1998) confirmam esse processo ao afirmarem que:

A distribuição dos verbos nas construções existenciais do PB mostra o privilégio às construções com *ter* sobre *haver* e *existir* [...]. O ainda relativamente alto percentual de construções existenciais com *haver* não condiz com a observação de outros autores [...] de que seu emprego é muito raro, se não inexistente, na língua oral coloquial. (FRANCHI; NEGRÃO; VIOTTI, 1998, p. 106).

É possível notar um alto índice de uso do verbo *ter* existencial na norma culta do português falado no Brasil, o que se evidencia que a tal norma está se modificando em relação ao verbo *ter*, contradizendo a abordagem normativa que considera somente como correta a utilização do verbo *haver* no sentido de existir. Essa mudança tem ocorrido principalmente na linguagem falada, e o uso do *haver* existencial vem diminuindo notoriamente nos textos escritos.

A variação *ter* e *haver* existencial está ligada ao nível de escolarização e à faixa etária do falante. Para Avelar (2006a), a variação que ocorre entre *ter* e *haver* é desencadeada pela “alimentação” da gramática periférica no processo de escolarização (em oposição à gramática nuclear, construída no processo natural de aquisição da linguagem). Segundo o autor, essa variação tem relação com a língua falada e escrita, uma vez que o verbo *ter* aparece com maior frequência nas construções existenciais orais. Já com o verbo *haver* existencial ocorre um processo inverso, já que a sua frequência é maior na escrita.

Esses resultados podem ser explicados pelo fato do verbo *haver* ser considerado uma variante de prestígio, muito mais valorizada e, conseqüentemente, escolhida para ser utilizada na escrita.

Em outro trabalho, Avelar (2006b) faz uma análise de textos escritos ao longo de oito séculos e observa um aumento significativo do verbo *ter* existencial na linguagem escrita. Para o autor, esses dados refletem o conservadorismo característico da linguagem escrita, não deixando transparecer, de fato, o que realmente vem acontecendo na língua falada, em que o uso do *ter* existencial é utilizado na maioria dos casos. Uma das explicações para permanência da utilização do *haver* existencial nos textos escritos está relacionada ao processo de escolarização, quando o aluno entra em contato de forma mais sistemática com a aprendizagem da escrita.

O uso de *haver* como existencial canônico não consiste, nesta perspectiva, num reflexo de procedimentos internos à gramática nuclear, mas do provimento da gramática periférica

por elementos de prestígio na língua escrita. Se atentarmos para que, no Brasil, o aprendizado da língua escrita tende a ter como alvo ou estágios anteriores da língua ou mesmo a norma do português europeu [...] fica fácil imaginar a razão da supremacia de *haver* e da tendência de supressão de *ter* na língua escrita. (AVELAR, 2006a, p. 118).

Em consonância com a afirmação de que é no processo de escolarização que o aluno começa a utilizar o verbo *haver* existencial na linguagem escrita, Vitório (2010) desenvolveu uma pesquisa com alunos de 5^a e 6^a séries do ensino fundamental e com alunos do ensino médio. A pesquisadora observou que os alunos do ensino fundamental (com menos tempo de escolarização) apresentavam uma propensão maior para utilizar o *ter* existencial nos textos escritos, o que não ocorria com os alunos do ensino médio, pois estes apresentavam a tendência de utilizar a variante *haver* existencial, sendo esta variante de prestígio e valorizada pela escola. Assim, é possível afirmar que “[...] o acesso às regras gramaticais é determinante na escolha das variantes *ter* e *haver* [...]” (VITÓRIO, 2010, p. 58).

De acordo com o que foi exposto, as pesquisas sociolinguísticas apontam para uma mudança que está em processo, favorecendo o uso do verbo existencial *ter* e corroborando com a ideia de que tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são heterogêneas e com uma grande possibilidade de variações.

ANÁLISES

Nesta seção serão apresentados os resultados da análise quantitativa dos dados. As ocorrências foram selecionadas de acordo com os fatores condicionadores das seguintes variantes: ocorrências dos verbos *ter* e *haver* com sentido existencial. Foram analisadas 10 amostras de três gêneros distintos: notícias, tiras e painel do leitor. Quanto às fontes, os gêneros notícias e painel do leitor foram

extraídos do Jornal *Folha de São Paulo*, entre os anos de 2018, 2019 e 2020, conforme Vieira (2019, p. 251), “veículos de circulação pública, em sua maioria destinados à classe média-alta e alta”. As tiras foram extraídas de *blogs* especializados em Histórias em quadrinhos (HQs) e em coletâneas de tirinhas do *Calvin e Haroldo*.

Atualmente, as HQs são encontradas em diversos meios de comunicação digitais e muito utilizadas em sala de aula como um recurso pedagógico. Por estarem presentes no contexto escolar de crianças, adolescentes e também na vida cotidiana dos adultos, acredita-se que os produtores das histórias em quadrinhos tentam aproximá-las o máximo possível das vivências reais e do cotidiano das pessoas e, portanto, utilizam uma linguagem muito próxima da língua falada.

Quadro 1 – Ocorrências dos verbos *ter* e *haver* existenciais no *corpus* pesquisado

GÊNERO	TER EXISTENCIAL	HAYER EXISTENCIAL
NOTÍCIA	—	10/10 (60% no pretérito perfeito)
PAINEL DO LEITOR	—	10/10 (100% no presente do indicativo)
TIRA	7/10 (70% no presente do indicativo)	3/10 (30%)

Fonte: elaboração própria.

Conforme o *corpus* analisado, não houve nenhuma ocorrência do verbo *ter* com sentido existencial dentre as dez notícias selecionadas, a maior parte (60%) dos verbos (*haver*) empregados estavam no pretérito perfeito.

Na pesquisa realizada por Vieira (2019), é possível observarmos que a análise das notícias apresenta uma ocorrência maior do verbo *ter* com sentido existencial, no entanto, ainda é prevalente o *haver* (61,5% da amostra analisada). Assim, é interessante destacar que o grau de formalidade atribuído ao gênero textual em questão, bem como o suporte utilizado para a circulação do texto, são aspectos que sinalizam maior uso da variante considerada de prestígio.

Essa relação da imprensa com a língua considerada de prestígio, especialmente quando se trata de um jornal de grande circulação, escrito e destinado a um determinado público, é histórica e não desvinculada de aspectos de ordem política e social.

Como exemplo, é possível destacarmos as chamadas “colunas gramaticais” presentes na imprensa, Faraco (2002, p. 53) evidencia que desde o seu princípio há uma “caça aos erros”, tendo os seus momentos gloriosos no século XIX e início do século XX, retornando e se expandindo recentemente pelos jornais do país. Distante de um olhar histórico e da realidade linguística nacional, esses “conselheiros gramaticais” operam sem a distinção devida entre *norma culta* e *norma-padrão*, e ainda para agravar este cenário, tentam impor um modelo anacrônico, artificial e único. Assim, buscam transformar a *norma-padrão* em um ente com existência própria e favorável, pois apagam as questões de relevância para a resolução de problemas não triviais que se enfrentam no país com o *padrão*, desde a sua compreensão crítica até de quem é a responsabilidade por sua descrição e codificação.

Refutando a hipótese inicial de pesquisa, de que tal fenômeno teria maior probabilidade de ocorrer no gênero painel do leitor, dada a sua proximidade com a língua oral, também não foi encontrada nenhuma ocorrência nas 10 amostras do gênero, sendo que todos os verbos (*haver*) estavam no presente do indicativo. Desse modo, novas hipóteses são geradas e merecem investigações posteriores: a) maior grau de monitoramento dos leitores do jornal (+ monitoração estilística), considerando que os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: “o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63); b) possível edição das opiniões antes de serem veiculadas no jornal. Em concordância com os dados aqui encontrados, em uma amostra de 11 cartas do leitor, Vieira (2019) identifica que nove realizam uso do verbo *haver* existencial (81,8%) em oposição a *ter*.

É importante ressaltar que apesar da possibilidade do painel do leitor estar mais próximo da oralidade, em um *continuum* de fala e

escrita, as tirinhas também podem se destacar na aproximação com o oral pela apresentação da fala dos personagens, assim isso pode explicar a incidência maior do *ter* existencial nas tiras em comparação com a notícia e o painel do leitor.

Destoando dos gêneros citados, as tiras analisadas apresentam uma ocorrência significativa do verbo *ter* com sentido existencial (70%), todos os verbos (*ter*) estavam no presente do indicativo. Já na pesquisa de Vieira (2019) não foi possível verificar a alternância *ter versus haver* existenciais devido à pequena amostra analisada (apenas duas tiras).

Após a realização das análises das tiras e da constatação de que o verbo *ter* existencial aparece na maioria dos casos, podemos destacar alguns fatores importantes: a HQ é um importante meio de comunicação e de fácil acesso popular; é consumido por um público cada vez maior; faz parte do cotidiano de crianças e jovens; utilizam a linguagem verbal e visual na construção de sentido.

Ao considerarmos os fatores elencados, é possível entender a recorrência do verbo *ter* existencial nas HQs devido ao menor monitoramento, que traz marcas da oralidade e por se tratar de um gênero mais popular. Isso corrobora com as ideias de Vieira (2019, p. 246), quando diz que “a cada instância de fala e de escrita, mais ou menos monitorada, o usuário da língua pode aplicar padrões com particularidades”.

É importante destacarmos que o aluno deve aprender a norma-padrão e culta, pois este conhecimento é estritamente vinculado aos bens culturais (SOARES, 2020) e relações de poder (GORSKI, 2009), mas sem desconsiderar as várias pedagogias diversas e integradas presentes no ensino de português, especialmente a *pedagogia da variação linguística* (FARACO, 2020), capaz de explorar a diversidade do português brasileiro, sem dar tratamento estereotipado aos fenômenos da variação.

Segundo Faraco (2020), o ensino de português envolve várias dimensões, e a *pedagogia da variação* busca integrar de forma positiva o fenômeno da variação em todas as perspectivas, essa pedagogia está próxima e associada aos pesquisadores que trabalham com a chamada Sociolinguística Educacional⁴², na linha de pesquisa da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (da Universidade de Brasília). A compreensão da teoria da variação pressupõe clareza aos muitos fatores condicionantes, como o território e a sua história demográfica, as hierarquias socioeconômicas e seus reflexos na educação e na distribuição de bens culturais, bem como a idade, o gênero e o contexto de interação dos falantes.

A teoria da mudança linguística foi apresentada por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), nela os autores propõem que uma mudança passa por uma fase de concorrência e não significa uma troca direta de uma variante por outra. Além disso, sugerem que a dicotomia saussureana entre sincronia e diacronia deve ser superada, já que desta forma são desconsiderados os fatores sociais que agem sobre a língua, impedindo que a mudança seja incorporada à língua.

Na sociolinguística, as formas que podem sofrer variação são chamadas de variantes linguísticas; elas podem ser divididas entre variáveis linguísticas dependentes e variáveis linguísticas independentes. As variáveis dependentes são os fenômenos estudados, por exemplo, a aplicação de determinada regra. Já as variáveis independentes são os fatores estruturais (linguísticos) ou extralinguísticos (sociais) que condicionam a escolha por uma ou outra variante, assim o linguista pode considerar maior ou menor probabilidade de ocorrência de uma variante em detrimento de outra (COELHO *et al.*, 2010).

42 Dentre as ciências sociais que passaram a refletir sobre as questões educacionais, a Sociolinguística assumiu posição de destaque nos anos de 1970. A professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o marco desse comprometimento é a publicação do artigo *The Logic of Nonstandard English* de William Labov no ano de 1972. No ano de 1930, a preocupação com a heterogeneidade linguística na sala de aula começou a ganhar destaque na América Latina.

Destacamos a relevância de que o professor em formação inicial tenha possibilidade de apropriação da norma-padrão, pois conforme destaca Travaglia (2009, p. 10) “não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, a língua portuguesa)”.

Assim, com base na proposta didática de Gorski e Coelho (2009), apresentamos uma possibilidade para o estudo das construções existências *ter/haver*, com a adequação ao contexto real e modalidade de ensino:

1) Leitura e discussão de distintos textos do português de séculos anteriores, observando como tais verbos são utilizados, com a possibilidade de uma pesquisa histórica sobre as suas origens.

2) Leitura de diferentes gêneros textuais (especialmente os que estão mais próximos da oralidade, levando em consideração os suportes e meios de circulação), com o objetivo de verificar as possíveis ocorrências no sentido existencial, isto é, se os textos mais próximos da oralidade (- monitoração) tendem a usar o *ter* existencial.

3) Propostas de atividades orais em sala de aula, com a possibilidade de verificar como os verbos são empregados nas construções existenciais. Esses dados podem fornecer importantes indícios em relação ao padrão de uso nas diferentes idades e contexto de interação.

4) Proposta de um trabalho extraclasse com entrevistas (gravadas) com familiares, observando como tais verbos são empregados nas construções existenciais, posteriormente comparando esses resultados com o padrão da sala.

5) Proposta de trabalho com um jornal falado e com um jornal escrito, com possibilidade de comparação e reflexão sobre tais ocorrências, levando em consideração as variáveis em um contínuo fala-escrita.

6) Leitura de poemas modernistas e reflexão teórica a respeito da variação do verbo *ter* com sentido existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos sobre a variação dos verbos *ter* e *haver* existenciais nos gêneros analisados, é possível observarmos que na linguagem escrita (+ monitoração), no caso das notícias e painel do leitor, o uso do verbo *haver* prevalece. Já nas HQs, considerando a especificidade da linguagem dos quadrinhos, o uso do *ter* existencial é muito mais recorrente por se aproximar das vivências e do cotidiano do leitor, pois acabam por representar os atos de fala de maneira escrita (- monitoração).

É possível observarmos que o uso do verbo *ter* existencial tanto na língua falada como na escrita, mesmo não pertencendo à norma de prestígio aceita pela tradição gramatical, não é um fenômeno estigmatizado pela sociedade.

Por fim, ressaltamos que a língua falada não é homogênea, pois ela se modifica de acordo com os contextos sociais. O mesmo acontece com a escrita, pois não escrevemos da mesma maneira, sendo importante considerar a estilística de cada um e o grau de monitoração de acordo com o contexto e o interlocutor. Assim, a escola precisa não só reconhecer essa diversidade da fala e da escrita, como também ser um espaço que promova a reflexão do aluno sobre a língua e sobre o seu uso em diferentes situações de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANDRADE, C. D. de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 47.
- AVELAR, J. Gramática, competição e padrões de variação: casos com *ter/haver* e *de/em* no português brasileiro. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 99-143, jun./dez. 2006a.

AVELAR, J. De verbo funcional a verbo substantivo: uma hipótese para a supressão de haver no português brasileiro. **Letras de hoje**, v. 41, n.1, p. 49-74, 2006b.

BECHARA, E. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2010.

BECHARA, E. **Lições de Português pela análise sintática**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2018.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. O português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 51-70.

BORTONI-RICARDO, S. M. A contribuição da sociolinguística para o desenvolvimento da educação dos anos de 1970 aos anos de 1990. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 113-126.

COELHO, I. L. *et al.* **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FARACO, C. A. **Bases para uma pedagogia da variação linguística**. ABRALIN. 08 maio. 1 vídeo (1h 9min 14seg). ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>>. Abralin. Acesso em: 08 maio 2020.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Sobre a gramática das orações impessoais com *ter/haver*. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 14, n. especial, p. 105-131, 1998.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, p. 73-91, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: contribuições dos estudos sociolinguísticos. *In*: VIEIRA, M. dos S. M.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Dimensões e experiências em Sociolinguística**. São Paulo: Edgard Blucher, 2019. p. 243-264.

VITÓRIO, E. G. de S. L. A. Aquisição e variação dos verbos ter e haver existenciais no PB. **Veredas online**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 53-63, 2010.

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

Aline Berbert Tomaz Fonseca Lauar

Lilian Coutinho Yacovenco

Carolina Amorim Zanellato

**A VARIAÇÃO
DA EXPRESSÃO
DO OBJETO DIRETO
ANAFÓRICO
NA COMUNIDADE
DE FALA E NA ESCRITA
ESTUDANTIL
DE VITÓRIA - ES**

Resumo: O fenômeno do objeto direto anafórico há muito vem sendo estudado no Brasil. As pesquisas de Omena (1978) e Duarte (1986) apontam para a mudança praticamente completa na fala dos brasileiros, sendo o clítico acusativo substituído por outras três variantes: pronome pleno, sintagma nominal anafórico e anáfora zero. Apesar disso, o ensino regular segue um padrão normativo que contempla como correta apenas a forma canônica, enquanto o pronome pleno presente na língua desde o século XIX (CYRINO, 1996), é considerado erro gramatical. Além disso, as duas formas mais produtivas, o SN e a anáfora zero, não são mencionadas nos manuais didáticos. Assim, o presente trabalho objetiva, com base na teoria laboviana (LABOV, 2008 [1972]), apresentar a variação sistemática do objeto direto anafórico na fala de Vitória-ES (LAUAR, 2015), além de discutir a aprendizagem do clítico acusativo de terceira pessoa e o uso do pronome pleno a partir de atividades aplicadas a alunos de uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Vitória – ES.

Palavras-chave: Variação linguística. Aprendizagem do clítico. Objeto Direto Anafórico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho focaliza a variação da expressão do objeto direto anafórico na variedade do português falado na cidade de Vitória/ES e em textos escritos por alunos do ensino médio de uma escola pública de Vitória analisada a partir da Teoria da Variação e Mudança Linguística, de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]). Discute-se como esse fenômeno variável é abordado no ensino básico, refletindo sobre a prática de sala de aula e apresentando dados relativos à escrita de estudantes, realizada antes e após duas aulas expositivas a respeito do uso dos pronomes pessoais.

Embora inúmeros estudos já tenham sido realizados a fim de analisar o fenômeno e observar o comportamento dos pronomes no Português Brasileiro (doravante PB), especialmente com respeito ao clítico acusativo de terceira pessoa (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CYRINO, 1996; MALVAR, 1992), nosso trabalho contribui para a descrição da variedade capixaba, para a descrição do português brasileiro como um todo e para a compreensão da aprendizagem do clítico acusativo de terceira pessoa em sala de aula, bem como para observação do uso da forma padrão e do pronome pleno em textos escolares.

Cyrino (1996) afirma que a perda do clítico acusativo de terceira pessoa na fala é um dos traços que mais distinguem o PB do Português Europeu, variedade que preserva essa forma. O falante brasileiro, de acordo com Omena (1978), Duarte (1986), Lauar (2015), prefere para expressão de um objeto direto anafórico, outras estratégias que não o clítico, como o pronome pleno, o sintagma nominal anafórico ou a anáfora zero, conforme exemplificado nas orações transcritas abaixo:

Clítico acusativo:

(1) "(...) faço exame e nunca volto pra mostrá-**los** (...)"
[Feminino, Ensino superior, 15 a 25 anos]

Pronome Pleno:

(2) "(...) a menina me desafiou... botei **ela** pra fora de sala..."

[Feminino, Ensino superior, mais de 50 anos]

Sintagma nominal anafórico:

(3) “(...) porque o carro tem seguro então precisa do boletim de ocorrência... aí demora tanto... aí eu chamei meu namorado pra ir pegar **o carro** (...)”

[Feminino, Ensino superior, 15 a 25 anos]

Anáfora zero:

(4) “E: você ainda tem o cartão dele?”

Inf: Tem ...eu guardei **[0]** na minha pasta (...)”

[Feminino, Ensino superior, 25 a 49 anos]

No entanto, a tradição gramatical, que fixa os parâmetros do “bom uso da língua”, considera corretas apenas as construções 1 e 3, com pronomes clíticos e sintagmas nominais, e não menciona a anáfora zero. A construção 2, com pronome pleno, presente na língua desde o português arcaico e definida como marca de brasileirismo por muitos autores (NASCENTES, 1953; AMARAL, 2020 [1920]; MATTOSO CÂMARA JR., 1972), ainda não é aceita pelo padrão da língua e tem *status* negativo em alguns contextos, sendo estigmatizada principalmente em sentenças que causam cacofonia, como em “Vi ela”, “Amo ela”. O trecho de Nascentes, transcrito abaixo, ilustra bem esse fato:

A flexão casual, que tanto sofreu na passagem do latim para o português, foi acolher-se nos pronomes como último refúgio e lá mesmo não a deixou em paz a tendência destruidora popular. É um dos brasileirismos mais característicos o uso do pronome em caso reto na função de objeto direto: *vi **ele**, encontrei **ela***. (NASCENTES, 1953, p. 120).

Sobre o apagamento do objeto, como na construção 4, nada é mencionado pelas gramáticas normativas, ainda que seja essa uma variante altamente utilizada na fala, como observado em Duarte (1986), com 62,9% de anáfora zero, e Lauar (2015), 54,8% de anáfora zero. Assim, uma vez que seguem as normas gramaticais para compor seu material didático, currículo e plano de ensino, as redes de ensino, escolas e professores de língua portuguesa acabam por reproduzir a regra “use o clítico e evite o pronome pleno”, enfatizando,

por um lado, uma forma desconhecida pelos alunos, que não é própria do vernáculo brasileiro e, por outro lado, deixando fora do escopo as variantes mais utilizadas na fala. Além disso, relegam à categoria de erro gramatical o pronome pleno, bastante produtivo e presente na língua falada do Brasil já há tantos anos.

Por esse motivo, pesquisas que se debrucem sobre a prática de sala de aula são tão necessárias e precisam se tornar acessíveis aos professores da escola básica, o que é nosso objetivo nesse artigo. Para esse fim, divide-se o artigo da seguinte forma: uma primeira seção que aborda sobre o fenômeno do objeto direto anafórico de terceira pessoa na variedade de Vitória – ES; a segunda seção, que apresenta dados do fenômeno em textos da modalidade escrita; a seção seguinte, que tem como finalidade mostrar como o objeto direto é trazido em algumas gramáticas normativas e nos livros didáticos; a próxima seção, que apresenta a atividade que nós aplicamos na sala de aula; e, por fim, nossas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa realizada.

O FENÔMENO NA VARIEDADE CAPIXABA

Conforme mencionado na introdução e demonstrado por tantos autores, como Omena (1978), Duarte (1986), Malvar (1992), a expressão do objeto direto anafórico no PB é um fenômeno variável que possui quatro formas em variação: o clítico acusativo de terceira pessoa, o pronome pleno, o sintagma nominal anafórico e a anáfora zero. O estudo de Lauer (2015) descreveu o fenômeno na comunidade de fala de Vitória, capital do estado de Espírito Santo. O *corpus* dessa pesquisa foi composto por 46 entrevistas tipicamente labovianas coletadas entre os anos 2000 e 2002, sendo seus falantes estratificados por sexo/gênero (feminino e masculino), faixa etária (7 a 14 anos, 15 a 25 anos, 26 a 49 anos e mais de 50 anos) e escolaridade (ensino fundamental, ensino médio e universitário).

Ao total, foram analisadas 3031 ocorrências do objeto direto anafórico, distribuídos conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das variantes nos dados de Vitória - ES

Variantes	Dados	Frequência
Clítico acusativo	15	0,5%
Pronome pleno	411	13,7 %
Sintagma nominal	926	30,5%
Anáfora zero	1640	54,8%
Total	2992	100,0%

Fonte: Lauer (2015, p. 53).

O cenário do clítico em Vitória segue a tendência do país. Os estudos de Duarte (1986), Omena (1978) e Cyrino (1996) demonstram que essa variante vem deixando de fazer parte do repertório linguístico dos brasileiros. Também Cyrino (1996) aponta que o clítico acusativo não está simplesmente desaparecendo da fala, na realidade essa forma não pertence mais ao vernáculo brasileiro devido a não assimilação dos clíticos pelas crianças brasileiras. Os dados de Lauer (2015) reforçam essa ideia, uma vez que não há menção ao clítico acusativo de terceira pessoa na primeira faixa etária, 7 a 14 anos. Esse aparece na fala de informantes da segunda faixa etária, 15 a 25 anos, idade na qual já houve uma maior exposição dos indivíduos ao ensino normativo das escolas. Essa conjuntura leva a crer que a presença do clítico acusativo na fala dos capixabas, e dos brasileiros como um todo, deve-se à escolarização, ao ensino normatizador advindo das concepções tradicionais da gramática. Pela normatização e pressão da escola, esses pronomes acabam se instalando, mesmo que de forma reduzida, na escrita dos escolarizados, mas muito raramente aparecem na fala.

A partir dos estudos apontados, observa-se que o uso dessa variante se restringe a contextos bem específicos: 1) junto a verbos no infinitivo, especializando-se em *lo(s)*, *la(s)*; 2) em orações simples, formadas por sujeito+verbo+objeto direto; e 3) em expressões tão marcadas

pela rejeição do pronome pleno, o qual provoca nas orações cacofonia, que chegam quase a ser cristalizadas, como em: “a vi”, “a amo”.

Ocupando, assim, o local que o clítico acusativo deixou vago, a variável pronome pleno, de acordo com Cyrino (1996), faz-se presente na língua portuguesa do Brasil desde o século XIX. Para Mattoso Câmara Jr. (1972), um dos traços mais característicos do PB é o uso de “ele” como um acusativo, pois, no Português Europeu, “ele, fora do caso-sujeito, só se encontra como forma tônica introduzida por uma preposição” (MATTOSO CÂMARA JR., 1972, p. 48). Segundo o autor, essa variante é típica do falar dos brasileiros de todos os níveis sociais, sendo evitada apenas em situações de maior formalidade, porém, não é totalmente abandonada nem mesmo nesses casos.

Uma explicação para o tão antigo uso do pronome pleno e para a manutenção do seu relevante índice de uso no Espírito Santo é, segundo Lauar (2015), o seu forte encaixamento linguístico: a variável é a forma preferida em contextos semânticos em que o antecedente retomado possui os traços [+humano], [+animado] e [+específico], além de contextos com antecedente sujeito e estruturas oracionais complexas como em: “Deixe ele sair”, em que o pronome pleno é, ao mesmo tempo, objeto do primeiro verbo e sujeito do segundo. Contudo, ainda que tenha um índice de uso considerável e um forte encaixamento linguístico, o pronome pleno ainda é tido pelos gramáticos tradicionais e pela escola como erro gramatical e sofre certo estigma. Por esse motivo, os falantes com maior escolaridade desfavorecem o pronome pleno, enquanto seu uso é favorecido por falantes com escolaridade mais baixa.

A variante anáfora zero se faz presente na língua desde o século XIX, como demonstrou Tarallo (1996). Segundo o autor, o aumento da marcação do sujeito no PB ocorreu simultaneamente ao aumento da anáfora zero em função de objeto direto. Essa variante, como afirma Duarte (1986), apresenta-se como forma menos estigmatizada e, portanto, um escape ao “erro gramatical” representado pelo pronome pleno. Por isso, em Vitória e no Brasil, de modo geral, a forma não

preenchida do objeto é a mais utilizada por falantes de todas as faixas etárias e escolaridade, e apresenta maior índice entre os universitários.

Os condicionamentos linguísticos que favorecem o uso da anáfora zero a contrapõem ao pronome pleno. Os traços [-humano], [-animado] e [- específico] do antecedente favorecem essa categoria, bem como antecedentes no plural e que sejam topicalizados. A maior distância entre o antecedente e sua anáfora também favorece a anáfora zero.

O sintagma nominal anafórico é identificado como uma variante intermediária, sem nenhum tipo de marcação social. Em Vitória, a frequência relativa de uso dessa categoria é alta, 30,5% das ocorrências.

Pudemos observar, nessa seção, a sistematização da variação do objeto direto anafórico na variedade capixaba, para que possamos compará-la aos textos escritos por alunos também da cidade de Vitória. Na seção seguinte, abordaremos resultados de alguns trabalhos realizados com dados da escrita.

O FENÔMENO VARIÁVEL NA ESCRITA

Não é somente em pesquisas sociolinguísticas com a modalidade de fala que o fenômeno em questão pode ser analisado. Diversas pesquisas que utilizam *corpora* de escrita também analisam a variação do objeto direto anafórico, as quais falaremos a seguir, utilizando, para esse fim, o *continuum* fala-escrita, proposto por Marcuschi (2010), entendendo, assim como o autor, que alguns gêneros discursivos-textuais, mesmo os presentes na modalidade escrita, estão próximos à oralidade por serem mais espontâneos que outros gêneros escritos.

É o caso da pesquisa de Othero *et al.* (2018), que analisa o OD anafórico em gêneros como as postagens da rede social Twitter e as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. Segundo os autores, o intuito de sua pesquisa é analisar gêneros textuais que “envolve(m)

língua escrita que se aproxima(m) da língua falada – ou, ao menos, que tenta(m), de alguma forma, representá-la” (OTHERO *et al.*, 2018, p. 72). Othero *et al.* apontam diferenças entre os gêneros: nas postagens do Twitter, 595 ocorrências do fenômeno foram encontradas, sendo 68,4% de objetos nulos e 31,6% de pronomes lexicais, não havendo caso algum de pronome clítico. Segundo os autores, o Twitter seria o gênero textual que mais se aproximaria da fala. Já nas revistas em quadrinhos da Mônica, datadas dos anos de 1990 a 2013, os autores encontram 197 ocorrências de retomadas, sendo 39% de objetos nulos, 36% de pronomes lexicais e 25% de clíticos – o que é um alto índice para um gênero que se propõe a demonstrar falas de personagens.

Histórias em quadrinhos também é o gênero analisado por Zanellato (2021), ao observar a variação em tempo real entre as décadas de 1970 e 2010 também nas revistas da Turma da Mônica. A autora encontra, em uma análise geral, 44,4% de sintagmas nominais, 24,1% de categoria vazia, 19,4% de clítico e 10,3% de pronomes lexicais. No entanto, ao adentrar a análise por década, a autora encontra, já em 2010, o uso do clítico em somente 2,5% das ocorrências, o que demonstra que, mesmo nesse gênero textual – que podemos encaixar, segundo a proposta de Marcuschi (2010), como mais próximo à escrita e, além do mais, passa pelo crivo de um redator –, a variante também está em queda.

Partindo para um ponto mais próximo à escrita dentro do *continuum*, há a pesquisa de Pereira e Coelho (2013), com redações escolares dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental de quatro escolas de Florianópolis-SC. Entre as 231 ocorrências encontradas, 63% foram de categoria vazia, 30% de pronome pleno e somente 7% de pronome nulo. O sexo do aluno foi um fator importante para a escolha do clítico: as meninas, em geral, usavam mais a forma clítica, variante presente na gramática prescritiva, do que os meninos.

Entre os gêneros jornalísticos, temos algumas pesquisas que analisam o fenômeno do objeto direto anafórico de terceira pessoa: a de Andrade (2014), em jornais impressos *A Gazeta*, veiculados em

todo o estado do Espírito Santo, no período de julho de 2008; e o de Duarte e Freire (2015) que, entre outros assuntos, observa a presença dos clíticos acusativos em gêneros textuais veiculados em jornais do PB e do Português Europeu (PE) entre 1995 e 2004.

Na primeira, constata-se que o pronome clítico é uma das formas de maior aparecimento no objeto direto anafórico, com 42% das ocorrências – sendo o artigo de opinião e o editorial os gêneros mais produtivos, com mais de 70% de ocorrências da forma em seu total –, ficando atrás somente do sintagma nominal, que possui 46,7%. O pronome pleno e a categoria vazia, juntas, não alcançam nem 12% das ocorrências. Duarte e Freire (2015) também encontram alto índice de pronome clítico, com mais de 50% das ocorrências nas duas variedades – PB e PE –, tendo a anáfora zero porcentagem expressiva no PB – 27%. É importante frisar que não há nenhum caso de pronome pleno, em nenhum dos *corpora* analisados.

Com esses resultados, é possível observar que há uma diminuição da forma clítica quando, no *continuum* fala e escrita, os gêneros textuais, mesmo escritos, localizam-se mais no campo da fala.

A ABORDAGEM DO FENÔMENO NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS E NOS LIVROS DIDÁTICOS

No Brasil, a educação básica é regida por leis próprias que determinam os componentes curriculares, os conteúdos e a carga horária que cada etapa do ensino deve abranger, desde a educação infantil até o ensino médio. Partindo da esfera federal para a estadual e municipal, podemos citar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o PNE (Plano Nacional de Educação), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o PNLD (Plano Nacional dos Livros Didáticos), além dos Currículo Básicos dos

estados e municípios. A análise desses documentos que norteiam a prática educacional na sala de aula demonstra um esforço em trazer para o ensino básico conceitos e entendimentos científicos a respeito do que vem a ser o ensino/aprendizagem de língua materna.

Questões relativas à textualidade, contextualização dos conteúdos e variação linguística encontram-se já há algum tempo presentes na constituição das diretrizes educacionais, no entanto, o conteúdo das gramáticas tradicionais, que apresentam as regras para o uso da norma-padrão, ainda possui grande peso na formação dos currículos estaduais e municipais. Esses conteúdos ocupam, de modo geral, a maior carga horária da disciplina de língua portuguesa, embora as avaliações externas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou o PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) não reflitam essa realidade e estejam mais voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Um dos grandes perigos de se basear grande parte do ensino de língua portuguesa na observância da norma-padrão é que essa, segundo Faraco (2008, p. 75), “não é propriamente uma variedade da língua, mas (...) um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”. No entanto, no Brasil, segundo o autor, a implementação dessa norma não teve o objetivo primeiro de unificar as diversas variedades do português brasileiro, mas de combater as variedades do português popular. Sendo assim, as gramáticas normativas trataram de prescrevê-la com a finalidade de estabelecer regras que permeiam a língua e conduzir o comportamento linguístico dos falantes. Nesse cenário, no contexto da escola, a variação linguística e o estudo das variedades que constituem o Português Brasileiro acabam relegados a um capítulo dos livros didáticos e a uma aula de alguma série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa forma, as aulas de língua portuguesa, em muitos casos, se reduzem às aulas de conteúdo relativo a fenômenos gramaticais, como termos da oração, tipos de oração, classes gramaticais, mas

não quanto ao que é produzido pelos alunos ou pelo uso, mas, sim, pelo que é prescrito, considerando, apenas, a variedade padrão. Com relação aos pronomes pessoais retos, oblíquos e suas funções, as normas gramaticais afirmam que os pronomes nominativos devem exercer apenas a função de sujeito e predicativo na sentença, enquanto os pronomes acusativos ocupam o lugar de complementos verbais diretos (ROCHA LIMA, 1983; CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2004). Há, então, o registro de uma regra gramatical fixa com respeito à função dos pronomes dentro da construção oracional e, também, das estruturas que podem apropriar-se da função de sujeito e complemento. Dessa maneira, apenas a variante padrão que preenche a posição de objeto direto em cadeia anafórica, o clítico acusativo de terceira pessoa (o, a, os, as), é contemplada pelos gramáticos tradicionais, enquanto, a despeito das variantes não padrão, estratégias que superam ampla e absolutamente o clítico acusativo na fala dos brasileiros (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; LAUAR, 2015) não são apresentadas como parte da competência linguística dos alunos e variantes mais frequentes.

Seguindo as orientações das gramáticas normativas, os livros didáticos reproduzem, ainda que de forma mais contextualizada, as regras da norma-padrão sem que haja uma discussão sobre modalidades da língua ou acerca dos fenômenos variáveis no PB, o que causa ao aluno a impressão de que há apenas uma maneira correta de falar e escrever, a qual é bastante distinta daquela que ele usa e conhece, principalmente se estamos diante de alunos de classes sociais mais baixas.

Além dessa distância entre norma e uso dificultar a aprendizagem dos alunos, pode causar-lhes baixa autoestima, no sentido de que “aprender português” lhes parece algo muito difícil. Em sala de aula, é comum ouvirmos frases como “eu odeio português”, “eu não sei português”, “português é muito difícil”, “português é chato” etc. O que vem ocorrendo é que o ensino normativo, descontextualizado, que não leva em consideração a variedade dos alunos, o que os afasta do interesse em estudar a língua portuguesa e, por consequência, também acreditar que não são capazes de ser bons leitores, escritores e oradores.

Para trazer mais solidez a essas afirmações, observamos como 3 livros didáticos, de 2010, 2016 e 2020, abordam o conteúdo de pronomes pessoais, se o fazem apenas reproduzindo as regras gramaticais ou se consideram a variação dos usos dos pronomes nos textos orais e escritos. Essa observação justifica-se uma vez que os professores usam os livros didáticos para nortear suas aulas e a forma como estes abordam o conteúdo acaba sendo, em muitos casos, a forma como o professor também o aborda ou como o aluno tem acesso a ele quando estuda sozinho.

A obra *Português: leitura, gramática e produção de texto*, de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, publicada em 2010, segue em sua totalidade a prescrição das gramáticas normativas a respeito do uso dos pronomes em português. Os autores, no capítulo dedicado ao tema, apresentam a tabela dos pronomes pessoais retos e oblíquos e, logo abaixo dessa, tem-se o conceito dos pronomes e uma sessão que esmiúça o seu emprego. Nada é dito sobre a variação do uso dos pronomes, apenas recomendações de bom uso das formas, alertas de atenção às contrações e uso de preposição juntamente aos pronomes. As atividades também se mostram bastante tradicionais, objetivam que o aluno encontre, classifique e utilize a forma gramaticalmente correta os pronomes.

Tabela 2 – Pronomes pessoais retos e oblíquos

Pronomes pessoais	Pessoa	Retos	Oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1 ^a	Eu	Me	Mim, comigo,
	2 ^a	Tu	Te	Te, ti, contigo
	3 ^a	Ele/ela	O/a, lhe, se	Se, si, consigo, ele, ela
Plural	1 ^a	Nós	Nos	Nós, conosco
	2 ^a	Vós	Vos	Vós, convosco
	3 ^a	Eles/ elas	Os, as, lhes, se	Si, consigo, eles, elas

Fonte: Sarmiento e Tufano (2010, p. 295).

Demonstrando ter um pouco mais de preocupação em abranger de alguma forma a variação linguística, Cereja, Dias Viana e Damien (2016) apresentam uma tabela dos pronomes pessoais retirada de Castilho (2010), a qual aponta os pronomes que são usados no português formal, correspondentes às gramáticas normativas e os que são usados no português informal, conforme se vê na tabela abaixo:

Tabela 3 – Pronomes pessoais do Português Brasileiro formal e do Português Brasileiro informal

	Pessoa	Português Brasileiro formal		Português Brasileiro informal	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
Singular	1 ^o	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	Eu, me, mim, prep. + eu, mim
	2 ^o	Tu, você, o senhor, a senhora.	Te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	Você/ ocê/ tu	Você/ Ocê/ cê, te, ti, prep.. + você./ ocê (=docê, cocê)
	3 ^o	Ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo	Ele, ei, ela	Ele, ela, lhe, prep. + ele, ela.
Plural	1 ^o	Nós	Nos, conosco	A gente	A gente, prep. + a gente
	2 ^o	Vós, os senhores, as senhoras	Vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	Vocês/ ocês/ cês	Vocês/ ocês/ cês, prep. + -vocês/ ocês.
	3 ^o	Eles, elas	Os, as, lhes, se, si, consigo	Eles, eis, elas	Eles, eis, elas prep. + eles, eis, elas

Fonte: Castilho (2010, p. 471 *apud* CEREJA; DIAS VIANA; DAMIEN, 2016, p. 138).

Embora a inserção dessas informações seja um passo importante para que se apresente a variação linguística em sala de aula, não há explanação ou discussão a respeito das diferenças entre o português formal e informal e as formas em uso em cada uma dessas variedades, o que dificulta ainda o entendimento da variação por

parte dos alunos e, até mesmo, dos professores que não possuem formação sociolinguística. Além disso, as atividades não abordam a variação, seguem o modelo tradicional de análise das pessoas do discurso, adaptação do pronome ao contexto, classificação pronominal, sempre seguindo as regras do português padrão.

Com a implementação do novo ensino médio a partir do ano de 2022 em todo Brasil, acendeu-se a esperança de que o currículo da disciplina de língua portuguesa passaria por uma reformulação, bem como a forma de abordagem dos conteúdos, abrangendo, assim, de forma mais direta e profunda as diversas variedades linguísticas que compõem o português falado no Brasil. Esperava-se, também, que as aulas de língua materna deixariam de ser aulas que exigem dos alunos a competência de encontrar e classificar as estruturas que compõem as orações, distanciando-se do estudo maçante das normas prescritas nas gramáticas tradicionais.

Ao se observar o livro didático escolhido para a implementação do novo ensino médio nas escolas públicas da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo, observa-se que a cultura do estudo gramatical por si mesmo permanece forte, mas vem cedendo espaço às novas possibilidades dentro do escopo do componente curricular língua portuguesa, principalmente no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar na área de linguagens, mas também em relação ao tratamento dos conteúdos gramaticais, ainda que à norma-padrão se dê maior visibilidade, a variação e a adequação linguísticas encontram-se presentes de forma um pouco mais elaborada que em outros momentos da história da educação básica.

A obra específica de português da coleção *Se liga nas linguagens* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020) apresenta, no capítulo de pronomes, primeiramente, o quadro tradicional de pronomes pessoais retos, oblíquos átonos e oblíquos tônicos e demonstra como utilizar esses pronomes de forma correta, de acordo com o padrão normativo. Ao lado da norma de uso, os autores trazem um quadro intitulado *Dica de professor*, transcrito abaixo:

Como agir quando a norma-padrão indica uma determinada regra, mas gramáticas de uso (aquelas que registram a língua efetivamente usada pelos falantes com maior letramento) validam outra? Nesses casos, lembre-se sempre da noção de adequação linguística: quando a situação comunicativa é formal e exige linguagem muito monitorada, prefira seguir a norma-padrão. Nos demais casos, use as construções que predominam no dia a dia dos falantes envolvidos na situação comunicativa. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 220).

Percebe-se aqui a preocupação em apresentar a adequação linguística ao contexto comunicativo mesmo que de forma bastante superficial. Os autores também cometem o equívoco com relação às gramáticas de uso, ao considerarem que se baseiam apenas na fala dos mais letrados.

A discussão mais elaborada a respeito da variação linguística no uso dos pronomes pessoais aparece na atividade proposta que reproduz uma conversa informal em uma rede social de troca de mensagens em que os interlocutores usam o pronome reto em lugar de um oblíquo na função de objeto direto anafórico: “O Vitor acabou de voltar pra casa. Conseguiram resgatar ele”. A respeito desse trecho são propostas 4 questões, das quais é interessante analisar duas:

1d) Transcreva o período em que se emprega um pronome em discordância com a norma padrão e apresente a forma esperada em uma situação que exija linguagem com maior monitoramento.

1e) Esse uso do pronome pode ser considerado inadequado? Por quê?

(ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 223).

A formulação dessas perguntas deixa claro que o fenômeno variável não é abordado de forma satisfatória pelo livro didático que apresenta a variante pronome pleno em função acusativa apenas como uma forma usada por falantes em contextos menos formais, evidenciando o fato de ser uma forma não padrão, inadequada em falas mais monitoradas, contudo, não discute o seu uso já instaurado na língua há bastante tempo nem postula nada a respeito das outras variantes, o

SN e a anáfora zero. Sendo assim, o foco dado à variação diz respeito ao que é adequado à fala monitorada e à fala causal, considerando-se apenas os aspectos relacionados à variação estilística.

Entretanto, mesmo que a obra não trate o fenômeno variável em sua totalidade, ela abrange aspectos importantes que podem nortear o trabalho do professor e levá-lo a expandir a visão dos alunos a respeito do tema. Além dos fatos já apresentados, os autores explicam em uma caixa ao fim da página de exercícios intitulada *A língua nas ruas*, que a norma-padrão diz ser correto, na fala monitorada, a construção “eu o recebi” enquanto é incorreto “eu recebi ele”. Após essa exposição, questionam se em entrevistas e palestras, situações comunicativas mais formais e, portanto, que demandam uma fala mais monitorada, os falantes utilizam os pronomes **ele**, **ela** no lugar dos oblíquos átonos. Para responder a essa pergunta, os autores propõem uma atividade de análise de entrevistas e palestras disponíveis na internet para que os alunos cheguem às suas conclusões. Essa atividade, além de levar os estudantes a desenvolverem uma pequena pesquisa científica, busca fazer com que entendam como funciona, na prática, a variação entre os pronomes retos e oblíquos de terceira pessoa em caso acusativo, o que é um grande ganho no tratamento desse conteúdo nos livros didáticos.

Portanto, a análise dos três livros didáticos de diferentes períodos nos permitiu constatar uma evolução no tratamento da variação do preenchimento da posição de um objeto direto anafórico nas obras e espera-se que sua aplicação em sala de aula siga essa mesma tendência.

A PROPOSTA DE ATIVIDADE EM SALA DE AULA

Observados os aspectos relativos ao fenômeno variável do preenchimento da posição do objeto direto anafórico na fala, em textos escritos e nos manuais didáticos, uma questão foi posta em

xeque: se as gramáticas normativas, os livros didáticos e, por conseguinte, as escolas ensinam e cobram o uso do pronome clítico acusativo de terceira pessoa como forma de preenchimento de um objeto direto, por que ele não aparece na fala? Há aprendizagem satisfatória desse conteúdo? A variante é aprendida, mas encontra-se apenas na escrita, por ser essa uma modalidade mais conservadora da língua?

A fim de responder a esses questionamentos, formulamos algumas atividades para alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Vitória que objetivavam examinar se os estudantes compreendem o processo de referenciação dos pronomes de um modo geral e, especialmente, dos clíticos acusativos de terceira pessoa. Tencionava-se, também, verificar, na escrita escolar realizada antes e após a aula expositiva a respeito dos pronomes pessoais retos e oblíquos, as formas usadas para o preenchimento do objeto direto anafórico.

A coleta de dados em sala de aula foi realizada no mês de junho de 2021, quando o Brasil ainda vivia uma fase difícil da pandemia de coronavírus. Em decorrência desse cenário caótico na saúde pública, as escolas funcionavam em sistema de rodízio, de forma que as turmas de segundos anos da escola em que se realizou a pesquisa foram divididas em três grupos, a cada dia um grupo de, em média, 10 alunos, assistia às aulas presenciais, enquanto os demais ficavam em sistema remoto. Havia também alguns alunos que, por apresentarem algum tipo de laudo médico, participavam apenas on-line. Isso dificultou um pouco a coleta dos dados, uma vez que reduziu a quantidade de textos que conseguimos utilizar para montar o *corpus*, mas não impossibilitou nossa pesquisa.

A primeira atividade proposta aos alunos foi o teste de referenciação, que tinha por objetivo verificar se os alunos conseguiam distinguir o termo antecedente dos pronomes usados na construção do texto. Isso porque uma das hipóteses por nós levantada era a de que os alunos não usam o clítico na fala e, também, na escrita, porque não

compreendiam a quem o pronome se referia dentro do texto. Dessa maneira, não faria sentido usar uma forma incompreendida.

Entregamos a cada aluno uma cópia do texto *Por causa do elevador* (2015), de Stanislaw Ponte Preta, em que se encontravam sublinhados todos os pronomes. Os alunos deveriam ler o texto e, a cada pronome sublinhado, apontar, no espaço à frente, qual era o seu antecedente, conforme pode ser observado no exemplo a seguir: “O marido **se** _____ folgou e a ponderada senhora agarrou o abajur e **o** _____ lançou nas fuças do cônjuge”. Esperava-se que os alunos completassem os espaços em branco com “o marido” e “o abajur”, fazendo, assim, a correta referência.

Contrariando a hipótese de que os alunos não dominam de forma satisfatória a referência pronominal, principalmente quando se está diante de clíticos acusativos de terceira pessoa, nos 30 textos recolhidos, das 24 ocorrências de pronomes, os alunos responderam corretamente 75% do total das referências. Em relação aos 4 clíticos acusativos de terceira pessoa presentes no texto, a média de acertos foi de 73%, 3 antecedentes corretos dos 4 casos apontados.

Esses resultados demonstraram que os alunos possuem conhecimento a respeito da função dêitica dos pronomes, e não só dos pronomes como um todo, mas especificamente que eles entendem o uso do pronome clítico acusativo de terceira pessoa e conseguem localizar o seu antecedente. Diante desse cenário, nos perguntamos: será que esse conhecimento é colocado em prática na construção dos textos escritos, quando são eles os autores? Se sim, embora o clítico não seja usado na fala da comunidade de Vitória, ele aparecerá nos textos? A escola e seu caráter normativizador é capaz de fazer com que uma forma que não faz parte do vernáculo da comunidade seja inserida no repertório dos alunos quando em contextos de escrita formal?

Esse questionamento nos levou à próxima atividade. Lemos conjuntamente com os educandos o conto *Passeio noturno* (2017 [1975]), de Rubem Fonseca, e, após a leitura, sugerimos que os alunos escrevessem seu próprio conto que deveria ser a continuação do texto de Rubem Fonseca. A escolha do gênero conto deu-se por ser composto, em sua maioria, por narrativa, tipo que, por suas características, é capaz de proporcionar um número relevante de objetos diretos anafóricos. Essa primeira produção se deu sem nenhuma intervenção da professora e contou com 20 textos no total.

Recolhidos os textos, passamos ao momento da aula expositiva a respeito dos pronomes pessoais retos e oblíquos. Apresentamos, em duas aulas, as regras de uso dos pronomes conforme a norma-padrão exposta nas gramáticas normativas e no livro didático adotado na escola, mas também expusemos a variação linguística observada na fala, tanto em relação aos pronomes de primeira e segunda pessoas, quanto aos de terceira. Como nosso foco era esse último pronome, dedicamos uma maior atenção a ele, expondo as quatro formas variantes, os contextos preferidos de uso de cada uma delas, o *status* que possuem, entre outras informações.

A aula seguinte às expositivas serviu para que comparássemos os textos e observássemos qual a influência do ensino da norma-padrão, mesmo que a ele esteja vinculado o ensino também da variação linguística, na apropriação por parte dos alunos do clítico acusativo na escrita monitorada, uma vez que ele não aparece na fala da comunidade. Foi pedido para que, com base no mesmo conto de Rubem Fonseca, os alunos produzissem uma notícia de jornal. Mais uma vez o gênero textual foi escolhido por ser formado, em grande parte, pela narração. Essa segunda produção contou com 18 textos.

Na comparação da primeira produção, o conto, e da segunda, a notícia, tivemos resultados bastantes interessantes que podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição das variantes nos textos escritos por alunos

Variantes	1ª Produção - Conto		2ª Produção - Notícia	
Clítico acusativo	10	25,6%	9	29%
Pronome pleno	15	38,5%	4	12,9%
Sintagma nominal	10	25,6%	17	54,8%
Anáfora zero	4	10,3%	1	3,2%
Total	39	100,0%	31	100,0%

Fonte: elaboração própria.

Contrariando a hipótese de que os alunos, uma vez que não possuem o clítico acusativo em seu vernáculo, não o utilizariam também nos textos escritos, tanto a primeira produção quanto a segunda apresentaram índices bastante relevantes para a variante padrão, 25,6% e 29% respectivamente. Esse fato demonstra, de acordo com Poplack (2015), que a influência da norma-padrão e do ensino formal na escrita dos alunos não é zero. No entanto, o menor impacto que essa influência tem sobre a língua falada e sobre a escrita escolar está relacionada ao poderoso efeito da norma da comunidade sobre a escolha das variantes por parte dos alunos. Segundo a autora, não se deve esperar que um padrão prescritivo seja aprendido e aplicado categoricamente quando a norma da comunidade for variável, especialmente se a variante padrão desapareceu do vernáculo e, portanto, não faz parte do repertório linguístico do falante. Sendo assim, o ensino baseado somente nas normas relativas à variedade padrão não se mostra eficaz para um aumento significativo do uso dessa forma nos textos por eles escritos, porquanto ainda preferem outras variantes no preenchimento da posição do objeto direto anafórico na escrita, enquanto na fala a forma padrão não é utilizada.

Se por um lado o ensino prescritivo da regra do pronome clítico de terceira pessoa, por si só, parece não ter surtido efeito, a máxima de “evite o erro”, “evite o pronome pleno” se mostrou bastante efetiva. Ao

entenderem o caráter mais conservador da escrita, diminuíram o uso do pronome pleno, na primeira produção essa forma é responsável por 38,5% das ocorrências e cai para 12,9% na segunda produção.

Por conseguinte, há o aumento do uso do sintagma nominal anafórico, forma escolhida para preencher o objeto direto e que foge ao erro gramatical. Assim, essa forma, que no conto teve 25,6% de ocorrências, sobe para 54,8% na notícia. Diferentemente da fala, modalidade na qual há a preferência pela anáfora zero, o sintagma nominal é a forma mais usada na escrita dos alunos, pois proporciona maior coesão textual. Retomar o referente por meio de SN parece, ao escritor do texto, auxiliar na compreensão do leitor, que vai saber, de maneira clara, quem está sendo resgatado. Além disso, é uma forma de não uso do clítico acusativo, forma que, por vezes, não foi apreendida pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do objeto direto anafórico tem resultados distintos a depender do contexto de produção, do gênero textual e da modalidade usada. Se diversas pesquisas já demonstram que, no vernáculo do PB, o clítico acusativo está em remissão, na escrita, principalmente em gêneros textuais mais formais, a forma ainda é presente — mesmo que em competição com as outras formas.

Nosso objetivo nesse trabalho foi observar a variação do objeto direto anafórico na fala de Vitória – ES e na escrita dos alunos de uma escola pública de Vitória, constatar se o clítico acusativo de terceira pessoa ainda se insere na aprendizagem dos alunos da educação básica, a nível de Ensino Médio, visto que as gramáticas normativas, muitas vezes norteadoras dos livros didáticos, trazem essa como a forma única de retomada do objeto direto anafórico, omitindo os usos da anáfora zero e do sintagma nominal, além de considerar como errado o uso do pronome pleno.

A partir dos resultados apresentados, concluímos que os alunos sabem, sim, quais as formas de referência em um texto, inclusive do clítico acusativo. Entretanto, nas produções textuais anteriores e posteriores à explanação sobre pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, houve um pequeno aumento no uso dessa variante. Percebemos, então, que, mesmo não sendo uma forma pertencente ao vernáculo do aluno, o clítico acusativo está presente na escrita dos alunos, que entendem seu uso e percebem sua necessidade de uso no texto escrito.

Houve, por outro lado, uma enorme queda no uso do pronome pleno no comparativo entre as duas produções textuais. A regra das gramáticas normativas de que essa variante não deveria ser usada como objeto direto, passada pela escola por seus manuais e, muitas vezes, por discursos do professorado, mostrou-se efetiva.

Também a anáfora zero apresenta redução entre uma construção e outra, indo de 10,3% para 3,2%. É no sintagma nominal, no entanto, que está a preferência dos alunos — o número de ocorrências mais que dobra entre uma produção e outra. Nossa hipótese é que o uso do SN é gerado por uma tendência de evitar o clítico e o pronome pleno, e ao mesmo tempo, deixar mais claro ao leitor o que estava sendo retomado.

Dessa forma, podemos concluir que o clítico, embora presente nos textos escritos, concorre, nessa modalidade, com outras formas de representação do OD anafórico, principalmente pelo sintagma nominal.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020 [1920].
- ANDRADE, P. G. Variação linguística: objeto direto anafórico no jornal A Gazeta (2008). **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 12, p. 150-157, 2014.
- BECHARA, E. **Moderna gramática optuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC, 1985.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C. A.; DAMIEN, C. C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **A nova gramática do Português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. *In*: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo.** Campinas: UNICAMP, 1996. p. 163-184.

DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe:** clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo, 1986.

DUARTE, M. E. L.; FREIRE, G. C. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. *In*: PAIVA, M. da C. de; GOMES, C. A. (org.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita.** Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2015. p. 115-135.

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

FONSECA, R. **Feliz Ano Novo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017 [1975].

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

LAUAR, A. B. T. F. **Não o vejo mais em Vitória**: a substituição do clítico acusativo de terceira pessoa na fala de Vitória. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MALVAR, E. S. **A realização do objeto direto de 3ª pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil**. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTOSO CÂMARA JR, J. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Simões, 1953.

OMENA, N. P. **Pronome pessoal de terceira pessoa**: suas formas variantes em função acusativa. 1978. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica/RJ, Rio de Janeiro, 1978.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens**: Português. São Paulo: Moderna, 2020.

OTHERO *et al.* Objeto nulo e pronome pleno na retomada anafórica em PB: uma análise em corpora escritos com características de fala. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 45, p. 68-89, 2018.

PEREIRA, I.; COELHO, I. L. O uso variável das formas anafóricas no acusativo. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 147-185, 2018.

POPLACK, S. Norme prescriptive, norme communautaire et variation diaphasique. *In*: LINDSCHOUW, J.; KRAGH, K. (ed.). **Variations diasystemiques et leurs interdépendances dans les langues romanes**. Copenhague: TraLiRo - Sociolinguistique, dialectologie, variation, 2015. p. 293-319.

PONTE PRETA, S. **Febeapá**: Festival de besteira que assola o país. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1983.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português**: leitura, gramática e produção de texto. São Paulo: Moderna, 2010.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: O português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. *In*: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 69-105.

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

ZANELATO, C. A. **Já vejo ele nos quadrinhos**: uma análise em tempo real da variação do objeto direto anafórico de terceira pessoa em revistas da Turma da Mônica. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues

**MEMORIAL
DE MARIA MOURA,
UMA ABORDAGEM
VARIACIONISTA
DA OBRA DE RACHEL
DE QUEIROZ**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.13)

Resumo: Toda ação linguística é de natureza social e manifesta-se por uma rica diversidade de gêneros discursivos, dentre os quais o romance ocupa uma posição de destaque, não apenas recriando a realidade, mas carregando seu potencial de diálogo com outros gêneros. Na história do Português Brasileiro vários foram os linguistas e literatos que buscaram a consolidação de uma língua com feições verdadeiramente nacionais, uma língua heterogênea, e foram capazes de representá-la cultural e geograficamente, todavia, neste percurso os modernistas promoveram a independência linguística que nos faltava. Tomar contato com as obras modernistas é ocasião privilegiada para experienciar esteticamente a integração entre a Sociolinguística e a Literatura – em nosso caso, a partir do último romance de Rachel de Queiroz, a obra *Memorial de Maria Moura*. Assim, por meio de um estudo documental, esperamos analisar os traços da Variedade Regional Nordestina manifestos nessa obra, valendo-nos dos *continua* de Bortoni-Ricardo (2005) e de Marcuschi (2010). O caminho teórico e metodológico que percorremos oferecerá um contributo capaz de mostrar a aproximação fecunda das áreas da Sociolinguística e da Literatura, e motivar a sua adoção como expediente valioso para o ensino variacionista da Língua Portuguesa a partir da literatura, superando preconceitos e estereótipos, inclusive, de tal estudo.

Palavras-chave: Variedade Regional. Literatura. Rachel de Queiroz.

INTRODUÇÃO

Valendo-se da máxima de que a literatura será mais autêntica quanto mais e melhor se falar daquilo que se vivencia (NERY, 2002, p. 82), Rachel de Queiroz foi capaz de conciliar suas experiências, os relatos coletados do aprendizado oral e dos que viveram com ela⁴³, com sua habilidade ficcional e a busca humana pela liberdade e pelo amor⁴⁴. Nesta conjuntura, a língua e suas variantes deixam de ser um tema restrito a uma das áreas do conhecimento (a das linguagens), e apenas ao ramo da Linguística, pondo-se em estado de diálogo cultural e sensível com a Literatura.

Neste artigo, nos propomos uma perspectiva de trabalho que seja capaz de unir o regional e o nacional, a literatura e a linguística, em um todo complementar. Empreendemos uma abordagem variacionista da obra *Memorial de Maria Moura*, que, a partir das marcas estilísticas do Modernismo e das características do gênero romance, materializa e dá contornos específicos à Língua Portuguesa do Brasil empregada na Região Nordeste. Para tanto, nos valem dos *continua* de Bortoni-Ricardo (2005) e Marcuschi (2010), e do auxílio de dicionários de expressões populares e do falar típico nordestino.

Vale uma breve recordação acerca do que Bortoni-Ricardo (2005) nos diz sobre os *continua de Monitoração Estilística, de Oralidade-Letramento, de Urbanização e Tipológico*. O *Continuum de Monitoração Estilística* pode ser representado por uma grandeza⁴⁵ linearmente disposta e que varia do mais informal ao mais formal, podendo, em um mesmo discurso, haver alternância de um estilo mais monitorado para um menos monitorado, ou vice-versa, com intuítos estéticos bem específicos, como o de gerar riso ou de impor limites. No *Continuum de*

43 Dentre estes, ela destaca os empregados da fazenda de seus pais, no que diz respeito à seca de 1870 e de 1915 (NERY, 2002, p. 66-68).

44 Afirma que esta busca de todos os seres humanos está presente em seus personagens (NERY, 2002, p. 108).

45 Grandezas são propriedades mensuráveis de um fenômeno, corpo ou substância.

Oralidade-Letramento o foco é a prática linguística, que pode ser oral ou escrita (letrada); sua representação pode se dar pelo ordenamento de uma grandeza que varia linearmente entre as práticas orais e as práticas letradas. O *Continuum de Urbanização*⁴⁶ tem por foco os atributos sociais e culturais dos indivíduos, e que estão envolvidos no processo de comunicação, a depender do sexo dos indivíduos, do domínio social aos quais pertencem e seu nível de isolamento, da diversidade de relações sociais dos falantes e de suas práticas de letramento; na grandeza que o representa, em um dos extremos é marcado pela língua culta usada no meio urbano, enquanto no outro extremo temos os falares usados por comunidades isoladas geograficamente e/ou socialmente, comumente ligados a indivíduos iletrados.

No caso do *Continuum Tipológico*, apresentado a nós por Luiz Antônio Marcuschi (2010), embora não componha a proposta dos três *continua* apresentada por Bortoni-Ricardo (2005), é por nós trazido pois coopera com a análise que estamos desenvolvendo, e segundo nossa compreensão, se coadunam perfeitamente a uma proposta pedagógica que visa trabalhar com a língua e o fenômeno da variação; sua perspectiva está embasada na compreensão de que as formas mediatas e imediatas de comunicação (os gêneros escritos ou orais, respectivamente), não podem ser vistas como pertencendo a sistemas diferentes, mas compreendem concepções/planos distintos de apropriação de um único e mesmo sistema linguístico em contextos que ora requerem mais a escrita, ora mais a fala.

O percurso argumentativo que adotamos em nossa análise da obra *Memorial de Maria Moura*, percorrerá três momentos importantes. Primeiramente, apresentamos elementos da compreensão que o Movimento Modernista tinha sobre a Língua Portuguesa e a produção artística, e como estes influenciaram no romance de Rachel de Queiroz,

46 Ainda relacionados a este *continuum* temos aquilo que Bortoni-Ricardo (2005, p. 28 e 137) chama de traços graduais ou descontínuos. Os traços graduais são marcas de registro não estigmatizadas enquanto os traços descontínuos dizem respeito a variedades marcadas por certo estigma e carga de avaliação negativa maior na sociedade como um todo.

que vê na variedade diatópica de nossa língua não um problema, mas matéria-prima para uma produção inovadora. O segundo momento foi um exame literário da obra que nos propomos analisar; aqui o foco recairá sobre as personagens e a estrutura redacional adotada pela autora, sem, porém, adentrarmos na história. O terceiro momento é aquele da abordagem sociolinguística propriamente dita, nele trouxemos uma análise das características do gênero discursivo utilizado e da língua tal qual empregada por Rachel de Queiroz, evidenciando como a variedade diatópica da qual ela se vale é parte integrante da própria obra, e do potencial de riqueza que ela e o gênero romance carregam.

Os procedimentos que adotamos para esta abordagem podem ser agrupados em seis passos: O primeiro foi o da leitura da obra literária em questão e dos referenciais teóricos auxiliares, com o objetivo de ter um contato amplo e genérico para com o texto base e o objeto da análise. O segundo passo foi o da realização de releituras do romance e o levantamento, ainda não tão criterioso, do léxico e das expressões características da Variedade Regional Nordestina presentes neles. O terceiro passo foi o da apresentação sistêmica de nossos pressupostos. O quarto e o quinto passo consistiram na seleção e classificação dos dados levantados, exemplificando um fenômeno ou constatando uma ocorrência; nestes passos foi empreendido o tratamento científico dos dados levantados no segundo passo, tendo sido descartado aquilo que não se configurou como constatação ou explicação de um fenômeno da Variedade Regional Nordestina. O sexto passo foi o passo conclusivo de síntese e revisão dos procedimentos.

O MODERNISMO E A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL

Os ideais defendidos pelos Modernistas da Semana de Arte de 1922 foram um “acontecimento e uma declaração de fé na arte moderna” (BOSI, 1970, p. 383), e através de Manifestos como

o *Pau-Brasil*⁴⁷ e o *Antropófago*⁴⁸, se propôs uma produção literária que tivesse o autenticamente brasileiro por matéria-prima, por matéria e forma⁴⁹ (FARIA, 1982, p. 87). Em um movimento tanto de autorreferenciamento quanto de deglutição⁵⁰ das referências vindas de fora, Oswald de Andrade (1978b, p. 9) declara a necessidade de vermos nossa cultura com “olhos livros”, assumindo o que somos e o que temos como paradigma das produções textuais e artísticas, a ser enriquecido pela visita a outras tradições e culturas. E nessa mesma linha, “contra todos os importadores de consciência enlatada” (ANDRADE, 1978a, p. 14), um século após a independência política do Brasil, conclama à independência cultural e linguística, que segundo o próprio Oswald ainda não havia sido proclamada (ANDRADE, 1978a, p. 19).

Compreendendo a linguagem escrita (a linguagem literária) como nutrida e vivificada pela linguagem falada, especialmente aquela pertencente aos mais simples do povo, os modernistas empreenderam uma reação (por vezes radical e excessiva) a modelos tidos como modelos puristas, primitivistas, gramaticalistas, presentes nos modelos clássicos da literatura (SOBRINHO, 1977, p. 104).

Inscritos em um percurso que não se inicia com eles, mas do qual fazem parte como momento primoroso, os modernistas cooperam a que o regional vá deixando de ser uma característica pitoresca e exótica e se constitua como labor único no trato de temas universais, em uma produção literária e uma concepção da língua na qual as marcas regionais

47 O *Manifesto Pau-Brasil* configura-se como uma crítica à ideia que os europeus tinham do Brasil, um lugar exótico e de selvagens, e muitas vezes adotados pelos próprios brasileiros. O objetivo da literatura modernista, então, seria “descolonizar” o Brasil (KAVISKI; FUMANERI, 2014, p. 181).

48 O *Manifesto Antropófago* “exacerba as posições expressas no Manifesto Pau-Brasil” (BOSI, 1970, p. 386), explicitando a ideia de que para a produção de uma arte brasileira verdadeiramente original, não deveríamos simplesmente aceitar o que vinha pronto da Europa, nem muito menos renegar toda a riqueza e tradição europeia, seria necessário, como os primeiros habitantes do Brasil, receber o que veio de fora e processá-lo (literalmente degluti-lo e digeri-lo) para, assim, dar origem a uma cultura verdadeiramente nacional.

49 Em referência à teoria hilemórfica de Aristóteles, segundo a qual tudo que existe é composto de um amálgama entre ‘matéria’ (princípio de individualidade) e ‘forma’ (princípio de identidade), constituindo o “sínolo” (REALE, 1994, p. 356-358 e 377). É o modo peculiar com que há esta união entre matéria e forma que faz único, singular, irrepetível um ser.

50 Uma referência à antropofagia (ANDRADE, 1978a, p. 13 e 19).

não são tratadas como elementos que separam (autor e leitor, narrador e personagens, urbano e rural) mas como convite à aproximação e à formação de uma identidade (CÂNDIDO, 1999, p. 86-87 e 90-92).

A década de 30 foi aquela na qual esses ideais atingiram um estado “adulto e moderno”, vincando fundo a nossa literatura e nossa compreensão sobre nossa língua (BOSI, 1970, p. 383). E, segundo Paul Teyssier (2014, p. 74), boa parte daquilo que consideramos e assumimos como “Norma Brasileira Mínima” (comum a todas as variantes) e como um “estilo brasileiro acentuado” são contribuições dos autores desta geração e da próxima, do Movimento Modernista.

Valendo-se de uma maior compreensão e assimilação, por parte do público, da nova estética apresentada anos atrás pela primeira geração, a segunda geração modernista abre mão de alguns exageros estrategicamente utilizados pela geração anterior (FARACO; MOURA, 1997, p. 175), e parte para uma aplicação mais efetiva do experimentalismo estético e linguístico, tornando a realidade histórica, ao mesmo tempo, terreno fértil e expressão da complexidade de nossa cultura (BOSI, 1970, p. 384).

O ‘realismo absoluto’, é outra marca desse período, ficando conhecido como “a era do romance brasileiro” (BOSI, 1970, p. 389)⁵¹. Longe de uma postura ingênua e meramente descritiva, os modernistas buscaram interpretar a vida e a história para dar sentido a seus enredos e às suas personagens. Tal compreensão do fazer literário, analisado sob os paradigmas da Sociolinguística, evidencia uma valorização dos componentes da linguagem regional e de sua cultura com feições únicas (embora não tenham sido eles os primeiros a propor algo nestes moldes), dando centralidade e valor a esse marco da diversidade – características que nos chamam atenção e que colocam os modernistas na esteira do desenvolvimento de uma pedagogia variacionista, já que um de seus objetivos era dar nossa língua a ser conhecida aos brasileiros (ANDRADE, 1978a).

51 Segundo Cândido e Castello (1964, p. 24-28), a década de 1930 destacou-se como um profícuo momento para a prosa brasileira, com características tão marcantes quanto aquelas dos movimentos estéticos anteriores.

Neste contexto de transformação no que diz respeito à percepção, experiência e partilha de nossa língua, Rachel de Queiroz parte da escolha precisa do vocabulário, por meio do uso de expressões coloquiais, naturais, diretas⁵², e mantém raízes regionais e folclóricas (BOSI, 1970, p. 396), surgindo como uma figura que consegue, de maneira magistral, promover a fusão dos eixos da oralidade e da escrita, promovendo a Variedade Regional Nordestina⁵³ e assinalando esta identidade em suas produções. Marca que insere a autora em um processo de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005, p. 21-22 e 29), levando à compreensão e ampliação da língua falada e da língua escrita – é o que será possível observar quando nos detivermos sobre a obra *Memorial de Maria Moura*, representante da genialidade de Rachel de Queiroz e de sua percepção da relação entre literatura e língua, “uma festa humana, naquele melhor sentido em que a beleza e a arte são sempre um generoso prazer. Festa completa e complexa” (ANDRADE, 1946, p. 119).

MEMORIAL DE MARIA MOURA: Exame da obra⁵⁴

Esta vem marcada por uma característica deveras incomum, o *Memorial de Maria Moura* é um romance de quarenta e dois capítulos que conta com cinco narradores distintos – a saber: Maria Moura (vinte e um capítulos); Beato Romano (onze capítulos); Marialva (seis capítulos); Tonho (três capítulos) e Irineu (um capítulo).

52 CANDIDO; CASTELLO, 1964, p. 237; COUTINHO, 1970, p. 219.

53 Por Variedade Regional Nordestina nos referimos a uma variedade diatópica da Língua Portuguesa do Brasil (sendo um dos tipos de variedade mais perceptíveis nas línguas) analisada no conjunto das especificidades linguísticas restritas à Região Nordeste do Brasil. Mário Marroquim, em sua obra *A Língua do Nordeste* (1931), se colocara na vanguarda dos estudos da variedade diatópica de nossa língua, juntamente com Amadeu Amaral (NAVARRO, 2004, p. 11), e descreve não apenas algumas das características mais marcantes da Variedade Regionais Nordestina, mas apresenta alguns dados históricos e culturais que a marcam e a fazem distinta dos falares utilizados pelos indivíduos de outras regiões brasileiras.

54 Esta obra já se encontra em domínio público, e para acesso a ela indicamos o link a seguir: <https://lelivros.love/book/download-memorial-de-maria-moura-rachel-de-queiroz-em-epub-mobi-e-pdf/>

Maria Moura ocupa a função de narradora principal enquanto os outros quatro narradores atuam como responsáveis por promover hiatos na diegese proposta pela narradora principal, desenvolvendo, mais aprofundadamente ou sob pontos de vista distintos, outros temas e/ou retomando um passado mais distante do que aquele da diegese apresentada pela narradora principal. Esta opção estilística de Rachel de Queiroz em utilizar múltiplos narradores abre espaço para que cada narrador desenvolva sua narrativa dentro de um fluxo de tempo distinto dos demais, fazendo com que o cronotopo da obra intercale o tempo passado e o tempo presente da diegese⁵⁵ – Gerard Genette (1995, p. 47-65) chama este movimento de “analepse”, quando uma outra narrativa é encaixada anacronicamente na narrativa primeira, dos modos mais diversos, com o objetivo de esclarecimento, de complementação de lacunas, de realizar explicitações retrospectivas ou de introdução de outras personagens.

Todos os narradores são autodiegéticos⁵⁶, uma vez que todos figuram como personagens da obra, mesmo em suas próprias narrações; e todos eles realizam uma narração retrospectiva, na medida em que a obra, como um todo, constitui-se em um memorial desses que narram e de sua relação com Maria Moura. Independentemente de qual seja o narrador(a), o cronotopo da narração e do narrador(a) encontram-se dissonantes, em disjunção, uma vez que os conteúdos temáticos dizem respeito a fatos passados – como pode ser evidenciado no dêitico temporal presente neste trecho da narração de Maria Moura: “já vi isso muitas vezes, de uns tempos pra cá” (QUEIROZ, 1992, p. 113, grifo nosso); ou naquele do Beato Romano: “agora, vivo longe das tentações” (QUEIROZ, 1992, p. 425, grifo nosso). A escrita da literatura como testemunho, quase um depoimento, é considerada pela própria Rachel de Queiroz como uma de suas características mais marcantes, e que pode ser eximamente observada nesta obra (NERY, 2002, p. 65).

55 GENETTE, 1995, p. 216.

56 GENETTE, 1987, p. 94.

Embora normalmente onipresentes, nenhum dos cinco narradores têm características de onisciência. Alguns sinais de que os narradores não são dotados de onisciência dá-se no fato de que Maria Moura (a narradora principal) desconhece as intenções do Beato Romano, e desconhece que o Padre, às escondidas, celebra a Eucaristia:

Com um pau talhado em ponta cavei um buraco ao pé do pau-d'arco, e nele plantei a minha cruz [...], e armei um jirau defronte da cruz, com a sua mesinha de varas; ficou direito um altar [...]. Pus a estola no pescoço, benzi a cruz, juntei as duas mãos em prece e comecei a minha missa. [...]. Cada palavra em latim que eu dizia me dava um gosto bom na boca. Meu peito se *expandia*, num profundo consolo. (QUEIROZ, 1992, p. 363, grifo nosso).

Na verdade, Maria Moura suspeita que o Padre tenha efetivamente

encarnado mesmo no beato, cumprindo ao pé da letra a sua proposta de ser apenas o beato dos meus cabras. Rezava, ensinava a doutrina, ajudava doente a morrer. Não podia, e talvez nem devesse, lembrar o tempo em que tinha sido padre. (QUEIROZ, 1992, p. 379).

Rachel de Queiroz dedica esta sua obra à Rainha Elizabeth I⁵⁷, referência a uma mulher que demonstrou personalidade e força para comandar o Império Britânico. Já aí fica evidente que a mulher, a figura feminina e problemas e preconceitos sofridos pelas mulheres serão um tema transversal importante na obra

Localizada, em um lugar ficcional, na fronteira entre os estados do Ceará, Piauí, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, predominantemente rural, as marcas regionais da obra podem ser evidenciadas na descrição dos ambientes (moradias, fauna e flora): “passa por catinga e por serrotes; por mata e cerrado, por léguas de campos e alagados” (QUEIROZ, 1992, p. 225) e “foi até a sombra do juazeiro novo, no terreiro, espiar” (QUEIROZ, 1992, p. 42); nos afazeres e profissões desempenhadas pelas várias personagens: “tenho uns magarefes que são meus fregueses de muito tempo já, e me compram o

57 Segundo Rachel de Queiroz, parte da psicologia de Maria Moura foi inspirada na figura da Rainha Elisabeth I, da Inglaterra (NERY, 2002, p. 120).

que eu levar” (QUEIROZ, 1992, p. 471); nos objetos de uso cotidiano: “traziam também as facas do uso, as pajeús que todo homem carece portar” (QUEIROZ, 1992, p. 41); na dieta adotada por eles: “ganho o almoço e ainda me pagam com um litro de farinha, uma rapadura, um pedaço de carne-seca...” (QUEIROZ, 1992, p. 74); e no vocabulário empregado: “pai dizia que eu parecia um cabra macho e logo que ficasse moça tinha que aprender a andar de lado, como as outras, num silhão ou em andilhas, das antigas...” (QUEIROZ, 1992, p. 87).

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DO ROMANCE *MEMORIAL DE MARIA MOURA*

É possível identificar na obra *Memorial de Maria Moura*, além dos diálogos (das conversas espontâneas) que delineiam o gênero romanesco, a presença de sete outros gêneros discursivos que contribuem para caracterizá-lo como um fenômeno “pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 2002, p. 73), sendo eles: cantigas; antífona; bilhetes; carta pessoal; planta baixa; receita e monólogos.

1º) O **gênero cantiga** se faz presente duas vezes. A primeira delas em uma recordação de Marialva (enquanto narradora), sobre a música com a qual ela e seu irmão Irineu eram embalados, a *cantiga do Barba Azul*:

A princesa encarcerada
No seu castelo a indagar
Já vês cavalo na ponte?
Já vês a vela no mar?
Nada vejo, minha mana
Vinde vós mesma espiar
Ai não, tenho os olhos cegos
Só me servem pra chorar... (QUEIROZ, 1992, p. 95).

Outra ocorrência deste gênero se dá como uma referência intertextual realizada por Maria Moura (enquanto narradora) ao comentar

sua relação com Duarte, que poderia ser representada por um verso de uma música: “...e hoje és meu namorado / meu primo do coração...” (QUEIROZ, 1992, p. 420).

2º) O **gênero antífona** (ou aforismo), na obra chamado de ‘verso antigo’, é recitado pelo Beato Romano (enquanto personagem), ao comentar sua ação de lavar suas roupas e aquilo que pensou no momento: “lembrei de um verso antigo: ‘Pena que não pudesse lavar também as amarguras’” (QUEIROZ, 1992, p. 189).

3º) Também por duas vezes o **gênero bilhete** se faz presente na obra. Na primeira vez que ocorre, o bilhete é escrito por Maria Moura (enquanto personagem), com o objetivo de embostar seu primo Irineu:

Seu Irineu soube que Vossa Senhoria quer saber notícias da sua parenta que fugiu se é que se trata daquela dona do Limoeiro posso dar o paradeiro dela mas só se o senhor me dá primeiro o agrado. Pode vim me encontrar mas só sem ninguém que eu posso lhe mostrar onde ela está. Só mostro se o senhor vier mesmo sozinho se for com gente não me verá. O senhor pode vir no sábado ao meio-dia eu estarei lhe esperando na ponta da rua na saída que vai para o sertão.

P.S. Cuidado eu tenho medo da vingança dela. Seu criado Amaro da Conceição. (QUEIROZ, 1992, p. 198).

Já o segundo bilhete que aparece no romance, este é escrito por Duarte (feitor de Maria Moura) na ocasião da morte de Cirino – o bilhete é colocado junto ao corpo de Cirino e “levado” até seu pai: “QUEM FAZ TRAIÇÃO PAGA”⁵⁸ (QUEIROZ, 1992, p. 460).

4º) No caso do **gênero carta**, este é apresentado em partes, pois consta dos relatos do Beato Romano, no momento ainda José Maria, que recorda seu trabalho de redator de cartas na feira da cidade de Bom Jesus das Almas – a carta em questão fora ditada por Julião:

‘Meu compadre Perciliano...’ [...] ‘Os couros aqui andam caro, não é mais o preço do ano atrasado que eles cobravam. Mas

58 Escrito assim, em caixa alta, na obra.

também eu subi o preço da farinha e a rapadura e ficou uma coisa pela outra...' (QUEIROZ, 1992, p. 210).

5º) Dentre os gêneros discursivos mais surpreendentes, o **gênero planta baixa** é o que mais se destaca no romance, que é apresentado no contexto da construção da Casa Forte de Maria Moura. Maria Moura (enquanto narradora) destaca que esta era a planta da casa que seu pai descrevia a ela como sendo a planta da casa da avó dele, a qual ela lembrava, inclusive, no detalhe do 'cubico' (QUEIROZ, 1992, p. 304-305).

6º) Relatado por Maria Moura (enquanto narradora), o **gênero receita** surge em referência a Duarte, uma descrição indireta de como seu feitor havia descoberto o modo de produzir pólvora negra:

cada libra dela (de pólvora), depois de pronta, tem que levar sete partes de salitre, uma parte de enxofre e duas de carvão. Depois disso é só moer e misturar. (QUEIROZ, 1992, p. 329).

7º) Os **monólogos**, discursos filosófico-psicológicos, alguns longos, outros curtos, são tão comuns quanto os diálogos entre as personagens, o que é justificado pelo caráter memorial da obra (como seu próprio título diz). Enfatizamos trechos do monólogo de Maria Moura sobre a relação que ela faz entre poder, riqueza e felicidade:

Fiquei algum tempo sentada na rede, me balançando, pensando em mim, na vida, nas coisas do mundo. O que é bom e o que é ruim, na vida. [...]. É. Eu tinha que ter o ouro para ter o poder. As terras, o luxo, a força para mandar nas pessoas. [...]. Felizes delas, porque na hora de arrancar o brinco enfiado na orelha furada, tem-se que sair rasgando tudo... la haver sangue, na certa. (QUEIROZ, 1992, p. 177-178).

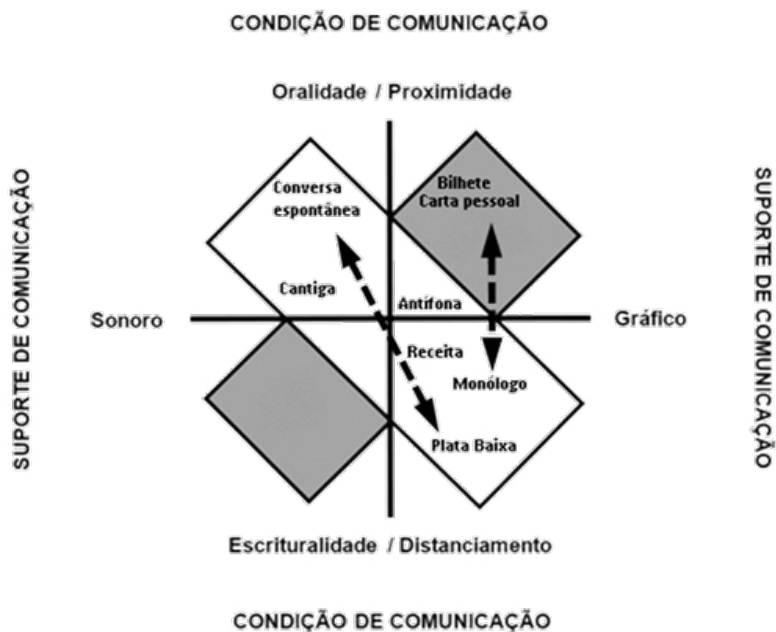
Destacamos, também, o monólogo do Beato Romano acerca do passado e da felicidade:

Não, o homem feliz não é o que não tem camisa, como o da história que Padre Barnabé nos contava, no seminário. O homem feliz é o que não tem passado. O maior dos castigos, para o qual só há pior no inferno, é a gente recordar. Lembrança que vem de repente e ataca como uma pontada debaixo das costelas,

ali onde se diz que fica o coração. Alguém pode ter tudo, mocidade, dinheiro no bolso, um bom cavalo debaixo das pernas, o mundo todo ao seu dispor. Mas não pode usufruir nada disso, por quê? Porque tem as lembranças perturbando. O passado te persegue, como um cão perverso nos teus calcanhares. Não há dia claro, nem céu azul, nem esperança de futuro, que resista ao assalto das lembranças. (QUEIROZ, 1992, p. 188).

Embora a maioria destes gêneros discursivos tenham o meio gráfico como seu suporte de comunicação, como pode ser observado no gráfico a seguir, sua condição de comunicação tem a oralidade (a imediatez e proximidade entre enunciador e enunciatário)⁵⁹ como característica preponderante.

Gráfico 1 – *Continuum Tipológico*.



Fonte: elaboração própria.⁶⁰

59 KOCH; OESTERREICHER, 2007, p. 30-34; MARCUSCHI, 1997, p. 126-127.

60 Este gráfico foi elaborado tendo por base as explanações de Marcuschi (2010) e Koch e Oesterreicher (2007).

Mesmo presente em um gênero discursivo escrito (o gênero romanesco), como próprio da apropriação estética e estilística realizada pela modernista Rachel de Queiroz, este gênero se faz altamente marcado pelo domínio da fala, e os demais gêneros incorporados ao romance contribuem para esta percepção.

Fenômenos fonéticos e fonológicos característicos da Variedade Regional Nordestina podem ser identificados na obra, evidenciando um dos elementos que promovem sua aproximação do uso popular e oral da Língua Portuguesa empreendido pelos falantes daquela região do Brasil. Os metaplasmos prótese, paragoge, aférese, síncope, monotongação, aglutinação, metátese, apofonia, iotização e rotacismo, presentes na obra e por nós destacados, dentro da própria variedade em questão, segundo o que constatamos, não podem ser vistos como descontínuos, mas graduais, uma vez que presentes na fala dos mais diversos personagens, com os mais variados graus de escolaridade – seguem alguns exemplos dos metaplasmos elencados acima:

O fenômeno da prótese caracteriza-se como sendo o acréscimo de fonema no início da palavra, e é o que identificamos na alteração da palavra < ruído > para < arruído >, como utilizada por Maria Moura, como narradora: “Chico Anum chegou ao capricho de amarrar uns trapos nos cascos dos animais, para abafar qualquer arruído nas pedras do caminho” (QUEIROZ, 1992, p. 65-66, grifo nosso).

A paragoge, por sua vez, é aquele evento linguístico que traz o acréscimo de fonema no final da palavra, tal como constatamos nesta manifestação de Tonho, como narrador: “da frente, dez vez em quando, vinha um tiro” (QUEIROZ, 1992, p. 58, grifo nosso), na qual a preposição < de > recebe o acréscimo do fonema / z /, comutando-se em < dez >.

No caso da apofonia, que, dentre outras ocorrências, é um fenômeno que tanto está vinculado ao abaixamento ou alteamento de algumas vogais, identificável na passagem da vogal / o / para a vogal / u / (alteamento), ou na passagem da vogal / i / para / e / ou da vogal / u

/ para / o / (abaixamento), podemos encontrá-la quando < por quê > é convertido em < pru quê > nesta fala de uma criança: “— Pru quê?” (QUEIROZ, 1992, p. 275, grifo nosso); quando, na fala de Libânia, a palavra < intrujo > é comutada em < entrujo >, em: “se me trouxerem uns panos, linha e agulha, eu ainda entrujo uma camisa e umas ceroula pros moços” (QUEIROZ, 1992, p. 119, grifo nosso); ou mesmo, quando a palavra < curumim > torna-se < corumim >, nesta manifestação de Maria Moura, enquanto narradora: “Tabitê, tinha aumentado o rancho, criava os mesmos bodes e vivia com a mulher e a mãe dela e uma ninhada de corumim” (QUEIROZ, 1992, p. 81, grifo nosso).

O rotacismo é aquele fenômeno linguístico no qual o fonema / l / é substituído pelo fonema / r /, e que pode ser identificado neste trecho: “mal apeou do cavalo, o Tonho frechou pra ele de faca na mão” (QUEIROZ, 1992, QUEIROZ, 1992, p. 297, grifo nosso), quando Maria Moura, enquanto narradora, utiliza a palavra < frechou > no lugar de < flechou >.

Tal como podemos identificar nesta obra de Rachel de Queiroz, na *Variedade Nordestina*, segundo Mario Marroquim (1934, p. 99), as divergências linguísticas quanto à flexão de número, gênero e grau das palavras são mais comumente verificáveis nas práticas linguísticas de pessoas com menor instrução letrada. No caso específico desta obra, os grupos que representam esses com menor instrução são compostos por alguns escravos e seus filhos, por negros cativos, crianças (de um modo geral), e pelos moradores em um vilarejo da terceira geração de migrantes da Prússia (QUEIROZ, 1992, p. 282-284); é de se salientar que mesmo dentro os ‘cabras’ de Maria Moura não há ocorrências de solecismos.

No caso dos substantivos e adjetivos qualificativos, mesmo em construções no plural, estes permanecem no singular (MARROQUIM, 1934, p. 103) – como pode ser observado em uma construção de um menino, filho de escravos: “o Simão toma conta dos negros novo, no eito” (QUEIROZ, 1992, p. 313, grifo nosso); ou nesta constatação, por parte do Padre José Maria, do modo como os habitantes do vilarejo assim o denominavam: “me toquei para o lugar que se chamava Bruxa —

ou ‘as Bruxa’, como eles dizem” (QUEIROZ, 1992, p. 273, grifo nosso). Para além de qualquer preconceito linguístico, Mário Marroquim salienta que essas estruturas apresentam e representam uma lógica, e têm por objetivo primeiro simplificar a língua em uso (1934, p. 99-100 e 103).

O emprego do superlativo sintético, preterido na fala popular em detrimento do superlativo analítico (MARROQUIM, 1934, p. 107), é assim verificado na fala das personagens portadoras de menor escolaridade, já no caso da prática linguística daquelas de maior escolaridade, constatamos apenas dez vezes sua utilização, com três ocorrências em narrações de Maria Moura: < afobadíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 37), < muitíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 141 e 322); uma única na fala, também de Maria Moura, como personagem: “— Está preso. Mas muitíssimo encoberto, ninguém sabe disso” (QUEIROZ, 1992, p. 452, grifo nosso); quatro ocorrências em narrações do Beato Romano: < naturalíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 101), < assustadíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 107), < importantíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 183), < diferentíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 247); uma ocorrência na fala de Dona Joaquina Nogueira⁶¹: < muitíssimo > (QUEIROZ, 1992, p. 184); e também uma ocorrência em uma narração de Marialva: “Seu Tônico mudou *muitíssimo* depois daquele triste sucesso” (QUEIROZ, 1992, p. 286, grifo nosso).

A autora, no intuito de aproximar ainda mais sua obra do uso oral da língua, também dispõe de sinais gráficos e outras estratégias estilísticas para isto, e é o que ocorre com o recorrente uso de reticências < ... >, empregadas para a introdução do silêncio ou para a troca de turno de fala entre personagens ou entre personagens e os narradores – como pode ser observado nos exemplos, o primeiro, de uma fala de Cirino: “— Vou por aí... quero conhecer o mundo... Bahia, Recife, Crato... Ando pensando...” (QUEIROZ, 1992, p. 393); o segundo, na troca de turnos entre Maria Moura como narradora e como personagem:

61 Esta personagem é dona da fazenda na qual o Padre atuou como tutor de seu filho, isto até que sua identidade fora descoberta.

E aí eu dei outra prova da minha inocência:

— Pois eu pensava que pólvora se compra junto com as armas e vem tudo de país do estrangeiro...

Ainda me falta muita coisa pra aprender! (QUEIROZ, 1992, p. 39).

Reafirmando o que Mário Marroquim nos apresenta quanto à conjugação verbal no pretérito mais que perfeito, sendo desconhecida na língua do povo (1934, p. 117), e, com isto, reforçando os laços da autora com uma produção literária estilisticamente mais capaz de representar o uso popular da Variedade Nordestina da Língua Portuguesa do Brasil, nesta obra, tal conjugação aparece uma única vez, a saber, nesta manifestação de Maria Moura enquanto narradora: “o Beato repetiu o sestro que ele pegara, de apertar a corda na cintura” (QUEIROZ, 1992, p. 381, grifo nosso).

Salientamos que Maria Moura não apenas faz parte de um grupo social mais abastado, mas é descrita como tendo recebido formação letrada, tendo sido seu pai quem lhe alfabetizara (QUEIROZ, 1992, p. 356-357), ela também incentivou a iniciativa do Beato Romano em querer alfabetizar seus ‘cabras’ (QUEIROZ, 1992, p. 356-368); embora Maria Moura enfatize não ser “doida por romances” (QUEIROZ, 1992, p. 356), e que em sua casa não havia obras literárias, na verdade, havia apenas uma única obra: *A Vida de Carlos Magno e Os Doze Pares da França*, na qual ela afirma ter aprendido a ler, indo, posteriormente, para a escola (QUEIROZ, 1992, p. 356-357). Por sua vez, a mesma formação não fora adquirida por seus primos Tonho e Irineu, descritos como brutos e ignorantes, e segundo a narração de Maria Moura, o Tonho mal sabia escrever o próprio nome, diferentemente de Duarte, que sabia ler, escrever e calcular – tendo tido os três a mesma professora, a mãe de Tonho e Irineu, a Tia Lica (QUEIROZ, 1992, p. 296).

Um detalhe interessante que enfatiza a proximidade da obra com eventos linguísticos mais próximos das práticas letradas e um afastamento das práticas orais pode ser observado no que se refere

aos pronomes < comigo > e < contigo >, este último desconhecido da fala popular, enquanto o outro, segundo Mário Marroquim (1934, p. 113), pouquíssimo utilizado na língua dos mais simples. Ao passo que o pronome < contigo > é utilizado uma única vez, e nesta ocasião, na fala de um dos capangas de Maria Moura, Maninho: “a gente queria o Beato Romano perto de nós [...]. Pra dizer ‘Jesus seja contigo...’” (QUEIROZ, 1992, p. 481, grifo nosso), em uma citação da fala ritual do referido Beato; por sua vez, o pronome < comigo >, embora pouquíssimo presente na fala popular, é uma expressão observada de modo recorrente e abrangente nas falas de personagens e nas manifestações de narradores tanto mais quanto menos instruídos, tal como observamos, quer na narração do Beato Romano: “outro tiro. Não devia ser comigo” (QUEIROZ, 1992, p. 7, grifo nosso); quer na fala de Maria Moura: “— Quem é o senhor? Tem negócio comigo?” (QUEIROZ, 1992, p. 10, grifo nosso); ou mesmo, na fala de personagens como o caboclo Jardimino: “— E a Sinhazinha tinha coragem de se casar comigo?” (QUEIROZ, 1992, p. 25, grifo nosso); ou na narrativa de Tonho: “tinha prevenido os rapazes que se juntassem comigo e atacamos a porta” (QUEIROZ, 1992, p. 58, grifo nosso).

Não menos importante, temos o dado de que há diversas referências da autora a produções do âmbito do letramento, promovendo um vínculo, mesmo que indireto, das figuras do Beato Romano e de Maria Moura ao mundo letrado e de uma formação superior ao demais – dentre as obras citadas pelo Beato Romano, temos o clássico de Camões, *Os Lusíadas* (QUEIROZ, 1992, p. 204-205), a biografia de João Brandão (conhecido como ‘O Terror da Beira’ (QUEIROZ, 1992, p. 204), uma obra religiosa intitulada *Santuário Doutrinal*, com a vida dos santos da Igreja Católica (QUEIROZ, 1992, p. 203), e ao *Jornal do Commercio*, que circulava no Rio de Janeiro⁶² (QUEIROZ, 1992, p. 204); no caso de Maria Moura, temos a obra intitulada *A Vida de Carlos Magno* e *Os Doze Pares da França* (QUEIROZ, 1992, p. 356-357).

62 Este jornal circulou por 189 anos, de 1827 até 2016.

Deste modo, a partir desses elementos apresentados até aqui, e, mesmo, devido ao caráter fluido do *Continuum* de Oralidade-Letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62), aferimos que na totalidade desta obra esse *continuum* encontra-se oscilando entre os dois extremos, com uma preponderância para o extremo das práticas orais, deixando clara as características modernistas nesta produção romanesca, por parte de Rachel de Queiroz – como representamos na figura que segue:

Figura 1 – *Continuum* de Oralidade-Letramento.



Fonte: elaboração própria.

Para uma análise acerca do grau de atenção e planejamento no emprego da língua por parte dos falantes (personagens e narradores) - como buscar aferir o *Continuum* de Monitoração Estilística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 41) – apresentaremos um elenco de algumas das expressões formulaicas encontradas nas falas tanto de narradores quanto de personagens, evidenciando o uso menos monitorado e mais informal da língua, deixando ainda mais nítida a proximidade que esta produção escrita tem das práticas orais da língua (PRETI, 1991, p. 62 e 65-66):

Quadro 1 – Expressões formulaicas.

	Significado	Na obra
Apanhar bolacha quebrada	"Ninharia, coisa sem valor" (NAVARRO, 2004, p. 66).	"Por ora vão só dar uma olhada, aventurar. E não me apanhem bolacha quebrada. Tragam tudo no estado" (QUEIROZ, 1992, p. 180).
Bateu a bota	De BATER A BOTA= "Morrer" (CABRAL, 1972, p. 117).	"Quando o casamento já tinha mais de ano, o velho bateu a bota" (QUEIROZ, 1992, p. 50).

Beber soro azedo mas arrotar coalhada	“Diz-se de pessoa que conta vantagem sobre qualquer atividade, mas que na verdade não tem nada de especial nem de poder” (COSTA; BENÇAL, 2016, p. 45).	“Esses seus primos pensam que são de raça de fidalgo!... Dos que bebe soro azedo mas arrotas coalhada com açúcar branco...” (QUEIROZ, 1992, p. 35).
Cabelo na venta	“Diz-se do indivíduo corajoso, destemido, que não tolera desaforo” (CABRAL, 1972, p. 166).	“Com autoridade, cabelo na venta não vale” (QUEIROZ, 1992, p. 53).
Fulo(a) de raiva	“Doido, amarelo, cego” (GIRÃO, 2000, p. 214). “Com muita raiva” (AULETE, 2021).	“Eu fiquei andando no alpendre, pra lá e pra cá, ainda fula de raiva” (QUEIROZ, 1992, p. 38). “O homem ficou fulo de raiva” (QUEIROZ, 1992, p. 410).
Leite mugido	“Diz-se assim do leite que acaba de ser mungido, isto é, ordenhado (ainda com a espuma)” (CABRAL, 1972, p. 493).	“Quando a menina veio trazer o copo de leite mugido para mim, na cama, é que deram pela minha falta” (QUEIROZ, 1992, p. 139).
Pra baixo todo santo ajuda	Expressão que tem sua origem na sentença de Virgílio, na ‘Eneida’, na qual dizia que “até a descida para o inferno é fácil” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1983, p. 245).	“A Sinhá Dona não sabe que a terra puxa tudo pra baixo? Pra baixo todo santo ajuda...” (QUEIROZ, 1992, p. 238).
Tostão furado	Nunca ter visto e/ou tido valor algum de dinheiro, mesmo a menor quantidade ou do mais baixo valor monetário.	“Nas Marias Pretas nunca vi um tostão furado” (QUEIROZ, 1992, p. 300).
Vive da mão pra boca	Viver para se alimentar, para a sobrevivência.	“Não tem onde se comprar nada. A gente vive da mão pra boca” (QUEIROZ, 1992, p. 117).

Fonte: elaboração própria.

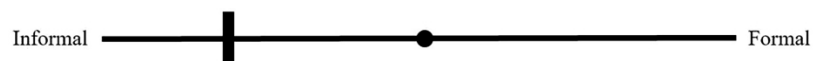
Destacamos que algumas dessas expressões se fazem presentes, inclusive, nas manifestações de narradores com maior instrução e quando, normalmente, dispõem da língua mais formalmente, como o caso do Beato Romano ao empregar a expressão < pegar um filho > em referência a engravidar, identificada aqui: “até a esposa achava natural; a negrinha achava naturalíssimo. Se pegasse um filho, então, botava um pé no futuro” (QUEIROZ, 1992, p. 101, grifo nosso). A grande

maioria das expressões formulaicas utilizadas por narradores ocorre quando Maria Moura ocupa essa posição, como ao utilizar a expressão < fula de raiva >, neste trecho: “eu não fiquei assustada. Fiquei fula de raiva” (QUEIROZ, 1992, p. 196, grifo nosso).

O fenômeno da repetição lexical, típica ocorrência de práticas orais, as quais são marcadas pela simultaneidade da produção e difusão dos textos (PRETI, 1999, p. 136), é um dado distintivo do uso informal da linguagem e se faz razoavelmente presente nesta obra. Um dado a ser destacado é que a ocorrência de repetições lexicais se faz presente tanto nas falas das personagens quanto nas manifestações dos narradores, o que pode ser explicado, dentre outras coisas, pelo fato de as narrações serem de tom memorialístico e buscarem um diálogo com o leitor – como se observa nestes trechos de Maria Moura: “e eu que quase me esquecia da munição! Boa guerreira que eu ia ser! Mas a gente aprende, aprende” (QUEIROZ, 1992, p. 39, grifo nosso); “quantas e quantas vezes já tinha eu assistido a essas madrugadas” (QUEIROZ, 1992, p. 427, grifo nosso).

Pelos motivos elencados anteriormente é possível, então, aferir que nesta obra o *Continuum* de Monitoração Estilística aponta para uma grandeza que se coloca como preponderando para o extremo de manifestações linguísticas tidas como mais informais. São, especialmente, as falas e demais manifestações do Beato Romano, dotadas de maior erudição e do uso de expressões típicas de práticas letradas e cultas da língua na Variedade Nordestina, como o caso da ênclise, o que contribui a que a identificação com o extremo da informalidade não seja maior – deste modo, o *continuum* é assim representado:

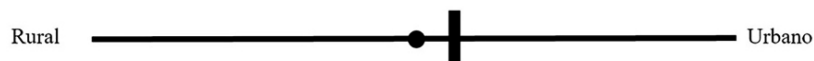
Figura 2 – *Continuum* de Monitoração Estilística.



Fonte: elaboração própria.

No caso do *Continuum* de Urbanização, que tem foco nos atributos sociais e culturais dos indivíduos que estão envolvidos no processo de comunicação (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 43-52), a prática linguística dos falantes na obra se evidencia como marcada pelo falar citadino (urbano), embora repleta de pessoas provenientes ou muito atreladas ao ambiente cultural do campo, em contato apenas com pessoas de vilarejos e pequenas cidades. Todavia, como será possível notar nos quadros que preparamos acerca do léxico presente na obra, muitas das palavras típicas da Variedade Nordestina aqui presentes dizem respeito ao ambiente rural, motivo pelo qual a grandeza representada no *Continuum* de Urbanização se desloca um pouco além da posição medial, em direção ao extremo das falas tipicamente urbanas, sem, contudo, se identificar totalmente com ele – apenas o Beato Romano, devido a sua formação sacerdotal, teria uma fala totalmente identificada com o extremo urbano deste *continuum*:

Figura 3 – *Continuum* de Urbanização.



Fonte: elaboração própria.

Em decorrência de suas características Modernistas e de busca por não distanciar sua produção artística de seu modo próprio de empregar a língua, nesta obra de Rachel de Queiroz é possível elencar diversas palavras típicas do uso dos falantes da Variedade Nordestina, das quais apresentaremos algumas:

Quadro 2 – Léxico presente na obra, segundo a Variedade Nordestina.

	Significado	Na obra
Arção	"Peça arqueada não só da sela, mas ainda da cangalha" (GIRÃO, 2000, p. 74).	"As rédeas no arção da sela" (QUEIROZ, 1992, p. 72).
Babau(s)	"Burro, jumento" (NAVARRO, 2004, p. 48).	"Se montaram nos babaus" (QUEIROZ, 1992, p. 36).

Biqueira	“Calha por onde escorre a água do telhado” (CABRAL, 1972, p. 131).	“Uma debaixo das minhas biqueiras” (QUEIROZ, 1992, p. 32).
(O) Cão	“O diabo, satanás, capiroto, demo, o tihoso, o excomungado, o canhoto, o fute” (GIRÃO, 2000, p. 128).	“Só se o cão era o tal do negro velho!” (QUEIROZ, 1992, p. 209).
Cabras	“Mestiço, filho de mulato e negra ou vice-versa [...] indivíduo qualquer [...]. Sujeito valente e provocador” (GIRÃO, 2000, p. 114).	“Minha segurança é que os cabras dela não vão matar um desconhecido” (QUEIROZ, 1992, p. 8).
Caco	“Prato de barro” (CABRAL, 1972, p. 174).	“Fizemos um banquete de carne seca, assada no caco, com pirão mole e molho de pimenta” (QUEIROZ, 1992, p. 149).
Carne do Ceará	“Carne de bovino, sêca, salgada e prensada” (CABRAL, 1972, p. 206).	“O povo chama de ‘carne do Ceará’, porque a maior parte vem de lá” (QUEIROZ, 1992, p. 471).
Cocó	“Penteado que termina com uma rodilha de cabelos no alto da cabeça ou quase à nuca” (GIRÃO, 2000, p. 149). “Rodilha dos cabelos da mulher no alto ou na parte posterior da cabeça” (CABRAL, 1972, p. 241).	“Depois arranquei os anéis, que eram quatro, e um pente de tartaruga, bordado de ouro, que ela tinha encravado no cocó” (QUEIROZ, 1992, p. 175).
Farnel	“Provisões alimentares para pequena viagem. Saco para essas provisões; fardel” (MICHAELIS, 2000, p. 939).	“Era o que nos restava do farnel do barbudo” (QUEIROZ, 1992, p. 117).
Fato	“Roupa; vestuário” (MORENO, 1939, p. 407). “Vestimenta, indumentária, traje” (AULETE, 2021).	“A mãe abriu o baú, tirou de lá um fato completo, não seria novo, mas parecia” (QUEIROZ, 1992, p. 254).
Genebra	“Bebida feita de aguardente e bagas de zimbro; gim” (MICHAELIS, 2000, p. 1024).	“Liberato vinha da Vargem da Cruz, encharcado de genebra, tombando em cima do cavalo” (QUEIROZ, 1992, p. 29).
Maria-de-barro	“No Ceará é o nome dado ao João-de-barro, pássaro que tem vários nomes no país: João-barreiro, amassa-barro, oleiro, forneiro e pedreiro” (NAVARRO, 2004, p. 226).	“Mandeí o meu pessoal fazer um barraquinho pra ele, encostado numa árvore, parecendo um ninho de maria-de-barro” (QUEIROZ, 1992, p. 173).
Mocororó	“Suco de jacu, fermentado; assim chamado, também mesmo antes de fermentar” (GIRÃO, 2000, p. 267).	“A negra Rubina inventou fazer vinho com mocororó de caju” (QUEIROZ, 1992, p. 364).

Molambo(s)	“Pano ou roupa velha e rasgada” (CABRAL, 1972, p. 548).	“Tome os seus molambos!” (QUEIROZ, 1992, p. 15).
Papo-de-ema	Bolsa utilizada para guardar os utensílios mais distintos por viajantes e peões.	“Enfiei tudo no papo-de-ema, e amarrei aquele rolo grosso em redor da minha cintura” (QUEIROZ, 1992, p. 63).
Saltimbancos	“Indivíduo que nas praças públicas apresenta as suas habilidades, diz facécias, vende drogas etc.; charlatão de feira. [...]. Artista circense” (MICHAELIS, 2000, p. 1884).	“Era filho da Província do Rio de Janeiro, onde se criou. Com o pai, a mãe e um tio, formavam um grupo de saltimbancos, andando de feira em feira” (QUEIROZ, 1992, p. 75).
Sarará	“Indivíduo albino, gazo” (CABRAL, 1972, p. 697).	“De uma parte são os Mendes que o povo chama pelo apelido de Mel-com-Terra, porque eles são tudo sarará do cabelo amarelo” (QUEIROZ, 1992, p. 395).
Tetéia	“Berloque, coisa bonita e delicada; dixe” (AULETE, 2021). “Pessoa ou coisa muito graciosa ou delicada” (MICHAELIS, 2000, p. 2056).	“Eu mesma tenho uma tetéia de ouro com os olhos de Santa Luzia, que Mãe me pôs no pescoço quando sofri de uma dor d’olhos — e nunca mais tive nada” (QUEIROZ, 1992, p. 221).
Xerém de milho	Ou simplesmente XERÉM = “Farelo de milho que fica na peneira. Milho pilado ou quebrado, mas não triturado” (CABRAL, 1972, p. 789).	“Ficou movidinho, se criando só com papa de xerém de milho” (QUEIROZ, 1992, p. 117).
Zarolho	“Diz-se do milho no começo da maturação [...]; e do pasto que começa a amarelecer” (GIRÃO, 2000, p. 363).	“Saí do caminho, puxando o Veneno pela rédea, meti-me pelo mato já zarolho” (QUEIROZ, 1992, p. 7).

Fonte: elaboração própria.

Cabe salientar que devido ao grande fluxo migratório de nosso país, algumas dessas palavras e expressões aqui destacadas como pertencentes à Variedade Regional Nordestina também podem estar presentes no vocabulário de outras variedades regionais, todavia, nem sempre carregando o mesmo sentido.

CONCLUSÃO

Neste artigo, procuramos deixar explícitos os pressupostos modernistas de valorização da Língua Portuguesa do Brasil, especificamente da Variedade Nordestina, tanto em sua forma culta quanto em sua forma popular, tanto na oralidade quanto na escrita (PRETI, 2004, p. 19; MARROQUIM, 1934, p. 164), e, com a ajuda dos *continua* de Bortoni-Ricardo e de Marcuschi, demonstramos o como isto se manifestou na prática literária de Rachel de Queiroz, fazendo do particular, universal; do regional, nacional (CÂNDIDO, 1999, p. 82).

Olhar para uma produção artística do Movimento Modernista foi uma ocasião de vislumbrar não apenas o arrojo e a gana no representar a realidade dos falantes brasileiros, mas o ‘momento de sentir-se partícipe neste movimento de vitalidade e de transformação de nossa língua e literatura’, movimento este ainda em marcha (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71). Neste sentido, cremos que a análise que empreenderemos proporcionou tal experiência, oferecendo um contributo original e identitário à cultura nacional e à Língua Portuguesa do Brasil, levando a uma aproximação culturalmente e pedagogicamente sensível da língua através da literatura.

Quanto mais apresentarmos, definirmos e caracterizarmos cada uma das ocorrências da variação linguística nas obras literárias e demais manifestações artísticas da linguagem, como aquelas empregadas por Rachel de Queiroz e destacadas por nós neste artigo, mais se conseguirá promover a superação de alguns preconceitos e paradigmas, uma vez que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo [...], ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando” (BRASIL, 2017, p. 491). É justamente esse o papel do estudioso da área da linguística, segundo Fernando Tarallo (1997).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. *In*: ANDRADE, O. **Obras completas**. Vol. 6, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a. p. 11-19.
- ANDRADE, O. Manifesto da Poesia Pau-Brasil. *In*: ANDRADE, O. **Obras completas**. Vol. 6, 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b. p. 3-10.
- ANDRADE, M de. **Obras completas**: O empalhador de passarinho. Vol. 20. **São Paulo**: Martins Fontes, 1946.
- AULETE, C. **Aulete Digital**: Dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamu na escola e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental**. Brasília, 2017.
- CABRAL, T. **Dicionário de termos e expressões populares**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1972.
- CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**: Revista do Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, n. esp., p. 81-90, 1999.
- CÂNDIDO, A; CASTELLO, J. A. **Presença da literatura brasileira, história e antologia III**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- COSTA, D. de S. S.; BENÇAL, D. R. (org.). **Nos caminhos do léxico**. Campo Grande: Editora UFMS, 2016.
- COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana, 1970.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e literatura**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- FARIA, J. R. G. de. Mário de Andrade e a questão da língua brasileira. *In*: COSTA, M. M. da *et al.* (org.). **Estudos sobre o modernismo**. Blumenau: Criar, 1982. p. 45-68.
- GENETTE, G. **Introdução ao arquitrato**. Lisboa: Vega, 1987.
- GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. 3.ed. Lisboa: Vega, 1995.

- GIRÃO, R. **Vocabulário popular cearense**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- KAVISKI, E.; FUMANERI, M. L. C. **Literatura brasileira**: uma perspectiva histórica. Curitiba: InterSaberes, 2014.
- KOCH, P.; OESTERREICHER, W. **Lengua hablada en la Romania**: español, francés, italiano. Madrid: Gredos, 2007.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Dicionário de curiosidades verbais**. São Paulo: Ediouro, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Revista Signótica**. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119-147, jan/dez 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARROQUIM, M. **A Língua do Nordeste**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.
- MICHAELIS. **Michaelis 2000**: Moderno dicionário da língua portuguesa. Vol. 1 e 2. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- MORENO, A. **Dicionário elementar da Língua Portuguesa**. 2. ed., Porto: Editora Educação Nacional, 1939.
- NAVARRO, F. **Dicionário do Nordeste**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- NERY, H. R. **Presença de Rachel**. Ribeirão Preto: FUNPEC, 2002.
- PRETI, D. **A Linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRETI, D. A língua falada e o diálogo literário. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4.ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228.
- PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- QUEIROZ, R. de. **Memorial de Maria Moura**. São Paulo: Siciliano, 1992.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- REALE, G. **História da Filosofia antiga**: Platão e Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1994.
- SOBRINHO, B. L. **A Língua Portuguesa e a unidade do Brasil**. 2. ed. Brasília: José Olympio/MEC, 1977.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- TEYSSIER, P. **História da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martinus Fontes, 2014.

Wanessa Rodvalho Melo Oliveira

**ATITUDES
LINGUÍSTICAS
NAS TIRAS
EM QUADRINHOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.14)

Resumo: As atitudes linguísticas fazem parte das variações linguísticas, pois estão relacionadas diretamente à identidade do falante, às influências que recebe ao longo de sua vida, à sua comunidade de fala a qual pertence, como também ao preconceito linguístico. Nesse sentido, este trabalho contempla os seguintes objetivos: apresentar as atitudes linguísticas aos alunos por meio das aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que compreendam essas atitudes a partir do uso das tiras em quadrinhos. Para tanto, utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa pautada na análise das tiras em quadrinhos por meio do aporte teórico da Sociolinguística, baseada tanto nas perspectivas de Labov (2008 [1972]); como nas atitudes linguísticas representadas pelos estudos dos psicólogos sociais de Lambert e Lambert (1966); e na variação linguística aplicada na sala de aula, tendo como cunho teórico as contribuições de Bortoni-Ricardo (2004). Como resultados, espera-se que as aulas de Língua Portuguesa se tornem fomento para outras possibilidades de se estudar a língua e sua relação com o social, o político, o histórico e o regional, permitindo que essas relações façam sentido para o estudante, haja vista que tudo que é falado, pensado, idealizado ou sentido é expresso pelas atitudes linguísticas de cada falante.

Palavras-chave: Atitudes linguísticas. Língua Portuguesa. Tiras em quadrinhos.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, a maneira de apresentar as variações linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa tem mudado e alguns paradigmas têm sido quebrados, um deles é a falsa concepção apresentada antigamente aos alunos pelos livros didáticos de que só há variação linguística na linguagem caipira do personagem Chico Bento.

Com efeito, aos poucos, a variação linguística tem tomado o seu espaço com um valor mais abrangente, já que atualmente esse conceito pode ser trabalhado a partir de várias ferramentas de apoio pedagógico. Um exemplo é o uso das tiras em quadrinhos, que, aliadas ao processo de ensino-aprendizagem, despertam o interesse e a criatividade nos alunos.

As atitudes linguísticas fazem parte das variações linguísticas, pois estão relacionadas diretamente à identidade do falante, às influências que recebe ao longo de sua vida, à sua comunidade de fala a qual pertence e também ao preconceito linguístico. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho visam apresentar as atitudes linguísticas aos alunos por meio das aulas de Língua Portuguesa, fazendo com que compreendam essas atitudes a partir do uso das tiras em quadrinhos. Diante dessa intenção, utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa, considerando analisar as tiras em quadrinhos por meio do aporte teórico da Sociolinguística, baseada nas perspectivas de Labov (2008 [1972]); nas atitudes linguísticas representadas pelos estudos dos psicólogos sociais Lambert e Lambert (1966); e na variação linguística aplicada na sala de aula, tendo como cunho teórico as contribuições da professora Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004).

Nesse ínterim, não escapam as discussões extraclasse que envolvem temas da vida dos estudantes sobre a construção da identidade, as influências das comunidades de fala e o preconceito linguístico, sendo essas observações feitas a partir das atitudes linguísticas de algumas tiras em quadrinhos, representadas por diversos personagens conhecidos.

Como resultados, espera-se que os alunos sejam capazes de expandir a sua visão de que não existe apenas dois tipos de variações linguísticas – o falar caipira e a variação regional –, que geralmente são representadas pelos mesmos exemplos determinados por cada região: macaxeira, aipim e mandioca.

Dessa forma, ao apresentar aos alunos da educação básica as tiras em quadrinhos como as estudadas aqui, o professor precisará ter conhecimento prévio sobre as crenças e as atitudes linguísticas para que a aula seja direcionada e, assim, alcance os seus objetivos sem desprestigiar os sotaques e as crenças que encontrará numa sala de aula heterogênea. Portanto, estima-se que os alunos, a partir da realização deste trabalho e da apresentação e análise das tiras em quadrinhos, percebam que as variações linguísticas ultrapassam o que se foi apresentado até os dias de hoje pelos manuais didáticos, e que a construção da sua própria identidade é fator de estudo da Sociolinguística representada pelas crenças e as atitudes linguísticas, evidenciando, assim, por meio de um debate sobre o preconceito linguístico, que cada indivíduo é importante dentro de sua própria formação e concepções, e que as suas escolhas linguísticas transparecerem seu comportamento.

As aulas de Língua Portuguesa tornam-se, dessa forma, fomento para outras possibilidades de se estudar a língua e sua relação com o social, o político, o histórico e o regional, permitindo que essas relações façam sentido para o aluno, pois tudo o que é falado, pensado, idealizado ou sentido é expresso pelas atitudes linguísticas de cada falante.

EVIDÊNCIAS SOCIOLINGUÍSTICAS NA SALA DE AULA

A sala de aula é um ambiente enriquecedor para as análises das práticas sociolinguísticas, tendo em vista que a fala é o reflexo dos pensamentos e sentimentos que o falante reproduz. A heterogeneidade

da língua apresentada pelos alunos dispõe de várias interpretações variacionistas que representam a identidade de cada um.

Tendo como base de estudo as atitudes linguísticas, os psicólogos sociais Lambert e Lambert registraram em suas pesquisas diversas explicações sobre esse assunto e definem as Atitudes Linguísticas como “[...] uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” (LAMBERT; LAMBERT, 1966, p. 77).

Laboratório vivo das atitudes linguísticas, a sala de aula representa para o professor inúmeras leituras de como seus alunos são, como agem e reagem diante de estímulos gerados no decorrer das aulas. Portanto, o professor tem a missão de fortalecer as representatividades das falas oriundas das atitudes linguísticas, pois, ao compreender seus significados, terá uma melhor percepção da sua relação com os alunos. Em relação a essa discussão, Pastorelli (2011, p. 31) entende que:

Compreender as crenças e as atitudes nos levará a esclarecimentos do comportamento humano [...] podemos nos ajustar, de acordo com as circunstâncias e necessidades, comportando-nos de maneira distinta do que realmente sentimos ou pensamos.

Levando em conta a observação feita por Pastorelli (2011), percebe-se a necessidade de compreender as crenças e as atitudes linguísticas, já que por meio delas, a cultura, os sotaques, assim como sua própria identidade fazem-se conhecidos. Nesse sentido, não cabe à escola martirizar os falares minoritários, desvalorizar as gírias/expressões ou sotaques que representam a regionalidade dos alunos, mas, sim, proporcionar um ambiente acolhedor onde as identidades possam ser valorizadas e o preconceito linguístico combatido.

Diante do exposto, as tiras em quadrinhos dão suporte para que a variação linguística seja trabalhada na sala de aula, tendo em vista que, “atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em

praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das histórias em quadrinhos para transmissão de seu conteúdo” (VERGUEIRO, 2012, p. 14). Além de despertar o interesse dos estudantes, as tiras representam a interpretação da imagem e da escrita em diálogos a partir do conhecimento prévio que o aluno já possui.

PERCEPÇÕES DAS ATITUDES LINGUÍSTICAS NAS TIRAS EM QUADRINHOS

Figura 1 – Brotinhos, resposta e maneiro.



Fonte: Custodio (2017).

Na tira apresentada acima, a primeira imagem ilustra três versões sobre um mesmo acontecimento, cada representante possui a sua própria atitude linguística. O primeiro mostra-se semelhante à sua vestimenta com o seu falar adequado para uma pessoa de mais idade em relação aos demais. Note que as expressões faciais são reações de espanto e deboche diante do discurso do outro. Na segunda cena, o segundo personagem tenta explicar o que o mais velho disse, traduzindo por meio das suas próprias atitudes linguísticas. No que se refere a esse tipo de análise, Lambert e Lambert (1966, p. 78) discorrem que:

[...] uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos.

A tendência representada na fala do segundo personagem mostra o que ele pensa, além do que vivenciou em sua própria comunidade de fala, considerando sua idade. Logo ao entender o que ele disse, o terceiro personagem traz para si a sua própria percepção da situação dizendo: “maneiro, tirou a maior onda”. Ao traduzir a fala do primeiro personagem para as suas gírias, recai ao que Oppenheim cita como:

[...] uma disponibilidade, uma tendência para agir ou reagir de certo modo quando confrontado com certos estímulos.
[...] As atitudes são reforçadas por crenças (o componente cognitivo) e geralmente atraem fortes reações (o componente emocional) que levarão a formas determinadas de comportamento (o comportamento de tendência expressiva). (OPPENHEIM, 1966 *apud* MORALIS, 2001, p. 139).

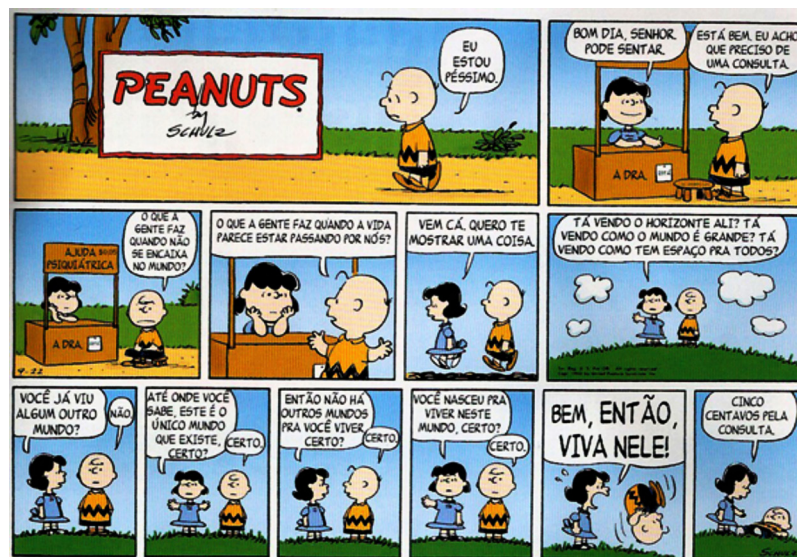
No último quadro, quando o personagem fala que ele parece uma tecla “SAP” entre as falas dos participantes da tirinha, está se referindo ao fato de que se sente uma “ponte” entre a geração mais antiga e a atual, sendo detentor de um discurso de proximidade afetiva por seu comportamento expressivo. Cada um deles possui a sua própria bagagem cultural, as influências históricas/políticas como também as sociais que estão retratadas em suas falas. Sendo assim, a concepção de que cada falante se expressa de uma maneira diferente está diretamente voltada para as atitudes linguísticas que apresenta por ser o que ele conhece, o que lhe é agradável em cada época de sua vida, fazendo com que organize a sua forma de pensar e reproduzir os seus pensamentos por meio da fala.

Os falantes idosos, geralmente, possuem um repertório linguístico mais conservador, optam por escolhas linguísticas centradas no repertório que adquiriram com o passar do tempo, além disso, o acréscimo de vocabulário pode mudar o seu vernáculo, por isso, esses falantes preferencialmente, não estão sujeitos a mudanças, é o que causou estranheza para o último personagem.

A Figura 2 – Charlie Brown e Lucy –, apresentada logo abaixo, também remete à citação de Oppenheim, pois, ao se questionar sobre

o seu lugar no mundo, Charlie Brown expõe as suas crenças de não estar feliz, logo Lucy lhe propõe a pensar (o componente cognitivo) para refletir sobre as diversas possibilidades de reagir diante das dificuldades (componente emocional), visando que o resultado dessas atitudes seja uma possível mudança em seu comportamento que o leve a descobrir que só existe um mundo para se viver, e que **é grande o suficiente para** que ele encontre o seu próprio lugar.

Figura 2 – Charlie Brown e Lucy.



Fonte: Schulz (2016).

Em face dos dados analisados, Thomas e Znaniecki (1918) afirmam que as atitudes podem ser utilizadas para explicar comportamentos sociais, logo, Charlie apresenta predisposições para um comportamento resultante de algumas interferências vivenciadas, talvez afetado de maneira negativa, pois as atitudes podem ser um reflexo de seu comportamento ou até mesmo, a forma de reagir diante de uma comunidade de fala que ele interage.

Charlie tem uma percepção diferente sobre o seu lugar no mundo; certamente pelos conflitos socioemocionais que tem vivenciado, fazendo com que as suas percepções não sejam otimistas. Analisar as atitudes linguísticas dessa tirinha na sala de sala impulsiona o professor a mostrar que tudo o que se fala ou a que se reage expressa as atitudes linguísticas. Não cabe aqui comentar sobre as particularidades de cada aluno, para que não ultrapasse a intenção da aula, que é estudar sobre a variação linguística, mas, como já citado, o comportamento gera tendência expressiva.

A maneira consciente como Lucy reage ao questionamento de Charlei demonstra as suas próprias atitudes linguísticas, uma vez que demonstra a firmeza de sua identidade em não deixar ser influenciada pela incerteza apresentada por Charlei em relação ao seu espaço no mundo. De acordo com as concepções de Cardoso (2015) a atitude é vista como um processo, logo, não há um resultado pronto, tendo em vista que o falante está sempre em mudança e desenvolvimento, além de que os valores individuais ficam em evidência, como expressado na figura 2.

Figura 3 – Beleza!



Fonte: Angeli (2000, p. 17).

Ao analisar a interação dos personagens na imagem acima, é possível perceber a comunidade de fala em que os falantes estão envolvidos, pois uma comunidade de fala é construída por pessoas que compactuam das mesmas crenças e atitudes linguísticas que são expressas por um discurso linguístico escolhido ou, além disso, que momentaneamente fazem parte do mesmo grupo, tendo em si as mesmas

reações. Cada um deles possui a necessidade de se enquadrar a esse grupo para gerar comportamentos que também geram pertencimento.

Essa identidade que o falante consegue observar nos colegas, permite que os aproxime, visto que compactuam das mesmas escolhas, conforme menciona Moreno Fernández (1998, p. 181):

Os indivíduos forjam atitudes, quaisquer que sejam, porque têm consciência de uma série de fatos linguísticos e sociolinguísticos que lhes são concernentes ou os afetam. [...] Os falantes sabem que sua comunidade prefere alguns usos linguísticos a outros, que certos usos são próprios de uns grupos e não de outros e, portanto, têm a possibilidade de eleger o que consideram mais adequado às circunstâncias ou a seus interesses.

A vestimenta dos participantes da tirinha evidencia que eles fazem parte de uma mesma comunidade, por isso usam de elementos linguísticos semelhantes, próprios do grupo, por considerarem adequados às circunstâncias em que estão vivendo ou, como cita Moreno Fernández (1998), aos seus próprios interesses.

Cada personagem é avaliado por quem representa ser, ou seja, até o ponto em que esse falante se permite conhecer para interagir com os demais colegas, deixando que as suas atitudes linguísticas estejam de acordo com a situação e os envolvidos no diálogo, para não ser estigmatizado por um comportamento diferente do qual o grupo apresenta. A atitude, muitas vezes, é uma escolha em que o falante apropria de uma figura para não se distanciar da comunidade que ele elegeu para participar. Como afirma Cardoso (2015, p. 16): “podemos constatar que as atitudes levam a uma avaliação mais ou menos emocional e orientam o indivíduo a escolher entre diferentes programas de ação.”

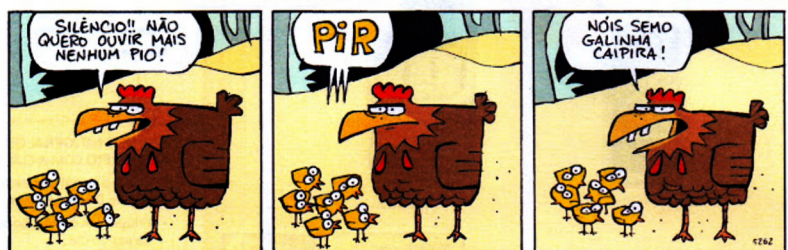
Essa é uma realidade que acontece dentro da sala de aula, levando em conta que grupos são construídos por afinidades. Na oportunidade, o professor pode explorar esse tema, tendo em vista que o preconceito linguístico seja repensado, a fim de mostrar que o sotaque e as escolhas linguísticas de cada um fazem parte de sua trajetória e história. Nesse panorama de ideias, Cyranka (2014, p. 154) esclarece que:

Para conseguir desenvolver crenças positivas e adotar atitudes também positivas em relação ao vernáculo de seus alunos [...], os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam se tornar também pesquisadores e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas.

Em sala de aula, o professor lida com várias manifestações comportamentais determinadas por crenças e atitudes linguísticas que iniciam seu desenvolvimento no cognitivo do aluno, transpassando para a expressão, haja vista desempenhar um fator importante quando manifesta a fala: a identidade do aluno. Portanto, os estudos de Cyranka permitem que os professores reflitam sobre sua conduta e tornem-se pesquisadores para interagir com alunos de salas heterogênicas e de culturas diferentes.

A formação continuada é uma aliada do professor por ser uma ferramenta pedagógica que busca explorar melhor os temas polêmicos, pois o que é apresentado tem embasamento teórico, e não uma opinião particular sobre o assunto, conforme apontado na análise da próxima figura. Se o professor apresentar essa imagem sem esse preparo, corre o risco de os alunos fazerem comentários desagradáveis, porém, com a exploração sobre a variação linguística dentro do tema, contexto, crenças e atitudes linguísticas, a fala do personagem não provocará constrangimento ou risadas, em virtude de os alunos perceberem que isso faz parte da identidade do falante, no caso, dos pintinhos e da galinha.

Figura 4 – Pir.



Fonte: Gonsales (2006).

Bortoni-Ricardo (2005) comenta sobre a importância de o professor criar mecanismos sensíveis para que os alunos valorizem a cultura adotada por eles e pela escola de maneira que aconteça a valorização linguística. Nesse sentido, a autora ressalta o seguinte:

[...] o uso de português popular em sala de aula, que em muitos casos é motivo para discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar. (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 83).

O desprestígio do português popular provavelmente seja semelhante ao apresentado na tirinha: um falar caipira que é estereotipado por alguns professores, tornando-se um problema que não deve ser mitificado, mas pode ser resolvido, conforme citação apresentada. Se o professor desenvolver estratégias em seu plano de aula ou mesmo tiver a sensibilidade de gerir situações conflituosas, certamente os falares brasileiros tomarão um espaço de prestígio não apenas nas escolas, como também em qualquer lugar em que uma pessoa venha se expressar por meio da fala ou dos gestos.

A variação *pir* usada na figura pode ser observada como uma variação regional ou, comportamental, tendo em vista que pode ser uma escolha do falante, e que pode mudar de acordo com as circunstâncias ou até mesmo, com o repertório que considerou apropriado. A citação mostra que

desde que é possível se fazer um estudo sistemático dessas variações, isto é, demonstrar que elas são previsíveis, sistematizáveis e se repetem nas mesmas circunstâncias, deve-se concluir que não existe erro linguístico. (CYRANKA, 2014, p. 48).

Não há caracterização de erro linguístico se o professor mostrar que essa variação do *pir* ou de qualquer outra expressão, gíria, sotaque, etc., venha trazer constrangimento para o falante, haja vista que esse desempenho não está atrelado a norma culta da língua, mas a uma situação casual do cotidiano.

O professor pesquisador não deve fugir dos conflitos escolares, mas ter a ousadia de preparar-se para lidar com situações que requerem mais preparo do que os conteúdos habituais corriqueiros. Ser esse profissional requer estudo, pois não há como um professor entender intelectualmente seus alunos sem levar em consideração a identidade de cada um, os aspectos sociais que ajudaram a formar seu caráter, sua conduta e sua postura diante das situações do dia a dia, as quais refletem no comportamento desse aluno; alguns podem apenas estar requerendo um lugar para interagir.

Figura 5 – Argum pobrema?



(Folha de S. Paulo, 3/8/2007)

Fonte: Gonsales (2007).

A imagem do papagaio que fala a língua portuguesa equivocadamente “errada” por meio das palavras *bicicleta*, *cocrete*, *cardeneta*, *argum* e *probrema*, retrata o mesmo acontecimento da imagem anterior. O papagaio e o seu antigo dono usam de uma mesma ocorrência, o rotacismo, ao trocarem o “l” pelo “r”, sendo essa marca passada do homem ao papagaio. Essa é uma situação que pode ser explorada na sala de aula, pois é muito comum ocorrer esse fenômeno linguístico, principalmente entre as pessoas menos escolarizadas ou entre aquelas que usam dessa pronúncia para fazerem parte de um grupo que fala dessa forma, como a comunidade de fala familiar, por exemplo.

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua [...] “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas

que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer “bulacha” ou “bolacha”, mas que só pode escrever BOLACHA, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito – mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 1999, p. 69).

A Sociolinguística não tem pretensão de desvalorizar a norma culta. Do ponto de vista de Bortoni-Ricardo (2014), tanto a norma-padrão quanto as variedades linguísticas devem receber o mesmo nível de ensino, isso significa que tanto a forma gramatical que aprendemos na escola quanto os falares que aprendemos na vida, com as relações interpessoais, são importantes para a continuidade desse falante, sem impor o prestígio de uma sobre a outra. Em vista disso, Cyranka (2014, p. 132) destaca que:

A avaliação linguística é um dos itens que precisa passar a ter destaque nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, já que ela desencadeia o processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua língua, a seu dialeto e ao de seu interlocutor na construção das chamadas atitudes linguísticas.

Para que um professor de língua portuguesa proponha o estudo da variação linguística em sala de aula e como recurso o uso das tiras em quadrinhos, é preciso que tenha o entendimento do que são as atitudes linguísticas para que possa desenvolver uma dinâmica perceptível às singularidades das diversas falas que ele possivelmente encontrará no contexto escolar. Assim sendo, para que de fato aconteça essa avaliação linguística, o professor precisará ser o condutor na relação do falante com as suas crenças e atitudes linguísticas.

Apenas apontar os estudantes que possuem um repertório linguístico distante da gramática normativa é desprestigiar o modo como boa parte dos brasileiros falam, e isso não os tornam menos inteligentes ou ainda, sem condições de uma comunicação inteligível. É preciso

compreender que não existe uma uniformidade na fala dos brasileiros; na escola isso fica mais evidente quando se nota as influências regionais que cada falante usa em seu discurso ou no próprio sotaque, conforme assevera Bortoni-Ricardo (2005, p. 128):

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares.

Bortoni-Ricardo (2005) considera a participação ativa dos alunos nos modos de falar de cada um; isso representa para a Sociolinguística as escolhas que esse falante vai fazendo com as absorções culturais que vai desenvolvendo no decorrer de sua vida. Assim, esses educandos escolhem repertórios sociais que lhes são familiares por lhes trazerem segurança e, conseqüentemente, desenvolverem padrões de participação social.

A próxima imagem talvez possa representar a variação linguística mais conhecida no Brasil. O professor pesquisador poderá informar aos alunos sobre o Atlas Linguístico (Alib), considerando o entendimento de como funciona o mapeamento, seus objetivos e resultados adquiridos até o presente momento. Essa fundamentação teórica é importante para que o estudante tenha a percepção de que como brasileiro, tem suma importância em suas construções linguísticas, sendo este um momento válido para que as identidades sejam trabalhadas sem serem estigmatizadas.

Ismael Pontes (2008) comenta sobre o “Atlas Linguístico do Brasil: o que têm revelado os inquéritos experimentais”, a partir da palestra que Aguilera realizou no II Congresso Nacional da Abralín, apresentando os primeiros resultados do Alib quanto ao questionário semântico-lexical (QSL) aplicado nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Bahia, Ceará e Maranhão:

Segundo os dados de que dispõe Aguilera, o item mandioca é usado na maior parte do território brasileiro: registra-se em todos os Estados, exceto Rondônia e Rio Grande do Sul. Aipim é o único item usado no Rio Grande do Sul referindo-se a esse conceito, concorrendo com mandioca e macaxeira na Bahia. Já macaxeira ocorre nos Estados do Nordeste e em Rondônia. E coruda é uma das formas encontradas no Maranhão. (PONTES, 2008, p. 3).

Figura 6 – Aipim, mandioca ou macaxeira.



Fonte: Beck (2017).

Apresentar essa tirinha aos alunos é uma maneira visível do professor mostrar as diferentes percepções linguísticas de cada um dar nomes diferentes para o mesmo tubérculo, tendo em vista que por meio da variação regional, cada região do Brasil usa um nome para a mandioca, aipim e macaxeira.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

A variação linguística nessa imagem retrata a atitude linguística em cada expressão – *macaxeira*, *aipim* e *mandioca* – usada por cada falante no repertório regional em que está inserido, provavelmente, a partir das influências da fala de sua família, demonstrando assim, pertencerem a uma determinada região, como por exemplo, os sul-mato-grossenses ao falarem “mandioca”, evidenciam que as suas raízes familiares estão impregnadas em seu falar.

Essa variação linguística ao ser trabalhada estimula aos alunos a conhecerem mais sobre a cultura das cidades de onde seus colegas vieram, despertando a curiosidade e levantando valores linguísticos culturais que proporcionam conhecimento de mundo para cada um deles. Bortoni-Ricardo (2005, p. 33) comenta que: “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social.”

No caso, o falar caipira apresentado na tirinha demonstra a variação linguística da região de cada falante, e como consequência, não remete ao desprestígio por ser uma fala, que muitas vezes pode ser considerada minoritária na sala de aula, mas sim, uma fala da língua portuguesa popular ocorrente em diversas regiões do Brasil. A origem de cada indivíduo pode ser observada pelo seu modo de falar ou pela escolha do seu vocabulário, como já comentado, o que é dito tem o seu significado social, que é gerado no cognitivo, logo, remete às atitudes linguísticas.

Nessa lógica, a Sociolinguística pode ser explorada a qualquer momento nas aulas, mesmo sem estar inserida no planejamento de aula do professor. Dessa maneira, à medida que as oportunidades forem surgindo, o professor pode mostrar aos alunos algumas particularidades da língua, partindo da premissa de que existe várias maneiras de se dizer a mesma coisa, sem desprestigiar nenhuma delas.

CONCLUSÃO

Este estudo apresenta as variações linguísticas como retratos dos falares e possibilidades de fazerem os alunos pensarem nessas variações como expressões de suas falas e comportamentos relacionados às atitudes linguísticas. Diante dessa intenção, as tiras em quadrinhos configuraram-se como importantes ferramentas para que os professores dinamizem sua prática docente em sala de aula, considerando chamar a atenção dos alunos e despertá-los o interesse pela leitura e produção de texto.

As imagens apresentadas neste estudo são apenas alguns exemplos a serem trabalhos em sala de aula, tendo em vista viabilizar os alunos a conhecerem as atitudes linguísticas que podem ser encontradas em qualquer contexto social, desde ao questionamento sobre sua existência – a identidade – até o vocabulário caipira de uma pessoa.

As atitudes linguísticas geram percepções no falante e reações diante do que pensa, fala e age, por isso o próprio falar do aluno pode ser usado como exemplo a ser estudado na sala de aula, a fim de que compreendam que as escolhas linguísticas demonstram quem somos e o/no que acreditamos, bem como as influências e os próprios conceitos em relação à fala. Nesse sentido, conhecer sobre as atitudes linguísticas implica conhecer o aluno e entender sobre o repertório que ele escolhe usar ao produzir a sua comunicação.

A junção de atitude linguística com as tiras em quadrinhos aponta para um trabalho que leva o professor pesquisador a expandir seus conhecimentos; para isso, é importante que seus estudos estejam baseados em fundamentos teóricos relevantes aos alunos, ou seja, que tenham alguma importância para cada um deles. Portanto, percebe-se que esse tema é plausível para o dia a dia dos estudantes, pois, se a aula for conduzida da maneira correta, perceberão que o seu sotaque ou as suas escolhas linguísticas refletem a história de sua família, de seus amigos, de suas comunidades de fala e, principalmente, de sua identidade.

REFERÊNCIAS

ANGELI, A. **Luke & Tantra - Sangue bom**. São Paulo: Devir; Jacarandá, 2000. Disponível em: <<https://www.professoresdeplantaio.com.br/blog/post/127/como-identificar-as-variedades-linguisticas-em-uma-prova-de-portugues>>. Acesso em: 10 maio 2022.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

- BECK, A. **Armandinho**. Florianópolis, 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163269348904/tirinha-original>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. *In*: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- CARDOSO, D. P. **Atitudes linguísticas e avaliações** subjetivas de alguns dialetos brasileiros. São Paulo: Blucher, 2015.
- CUSTODIO. Tecla SAP entre gerações. **Tiras para livros didáticos**, São Paulo, 02 ago. 2017. Disponível em: <<https://tirasdidaticas.wordpress.com/2017/08/02/tecla-sap-entre-geracoes/>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133- 155.
- GONSALES, F. Níquel Náusea. **Folha de S.Paulo**. Quadrinhos. São Paulo, 03 ago. 2007. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f30308200706.htm>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- GONSALES, F. Níquel Náusea. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 03 fev. 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f30302200606.htm>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- MORALIS, E. G. Dialetos em contato: um estudo sobre atitudes linguísticas. *In*: DI RENZO, A. M. *et al.* (org.). **Sociedade e discurso**. Campinas: Pontes, 2001. p. 137-147.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

PASTORELLI, D. S. **Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Capanema**: um estudo da relação do português com línguas em contato. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

PONTES, I. Atlas Lingüístico do Brasil (Alib): perspectivas teórico-metodológicas. **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences, 22, p. 1-6, 2008.

SCHULZ, C. M. Peanuts e as coisas simples da vida. **Jovem jornalista**. Ceilândia, 22 fev. 2016. Disponível em: <<http://jj-jovemjornalista.blogspot.com/2016/02/peanuts-e-as-coisas-simples-da-vida.html>>. Acesso em: 10 maio 2022.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. **The polish peasant in Europe and America**. Boston: Badger, 1918.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VEGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 7-29.

Fátima Christina Calicchio

**FORMAÇÃO
DOCENTE
E ENSINO
DE GRAMÁTICA:**

por uma pedagogia
da variação linguística
na escola

Resumo: É sabido que no contexto escolar brasileiro o ensino do padrão gramatical e verbal priorizam os aspectos cunhados pela tradição gramatical, cuja realidade tem sido motivo de preocupação e de estudos de pesquisadores na área da linguística, especialmente, na área da sociolinguística, por apresentar um distanciamento da realidade linguística brasileira. O presente trabalho teve como objetivo investigar as crenças e atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa, na rede estadual, na cidade de Maringá, PR. Para isso, realizou-se uma pesquisa com pressupostos da sociolinguística educacional, utilizando-se, neste trabalho, como *corpus* um questionário denominado de diagnóstico respondido pelos professores informantes mediante a realização de um curso, sob o formato de formação continuada. Com isso, espera-se ser possível desenvolver uma proposta para o ensino de língua portuguesa, como fenômeno gramatical, pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, com os docentes de Língua Portuguesa, colaborando para diminuir o preconceito linguístico e para que a língua seja cada vez mais considerada pelos falantes como um meio de interação social e cultural.

Palavras-Chave: Crenças e Atitudes Linguísticas. Pedagogia da Variação Linguística. Regras Variáveis.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na língua portuguesa brasileira, bem como nas demais línguas, os indivíduos possuem variadas formas de dizerem a mesma coisa e, por essa razão, de forma geral, observa-se a possibilidade de realizações da língua, seguindo padrões estabelecidos pela norma ou realizações que revelam uma variedade linguística, uma vez que os falantes de uma comunidade linguística não falam da mesma forma, evidenciando que, na língua, existem diferenças de pronúncia, de vocabulário e de gramáticas, pois, conforme argumenta Alckmin (2012, p. 23) “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe variações”.

E essa heterogeneidade linguística tem sido apresentada em diversos estudos no sentido de evidenciar a necessidade de flexibilização da norma, a exemplo de trabalhos como Faraco (2002, 2008), e de Vieira (2019), dentre outros, como a adequação da norma em função dos usos linguísticos praticados pelos falantes e o ensino de língua pautado pela tradição normativo prescritiva, que se distancia da realidade linguística praticada pelos falantes (MATOS E SILVA, 2004), ou seja, mantêm-se, até hoje, no contexto escolar brasileiro o ensino da gramática, desconsiderando a norma efetivamente praticada pelos indivíduos. A esse respeito, por exemplo, observa-se realizações da sintaxe da norma-padrão, concorrendo com a sintaxe do uso, tais como:

(1) *Nós estudaremos* mais neste semestre.

(2) *A gente vai estudar* mais neste semestre.

As sentenças (1) e (2), chamam-nos a atenção por apresentarem o mesmo significado, uma vez que as formas *Nós* e *A gente* evidenciam alternativas diferentes para se referirem à primeira pessoa do plural, ainda, chama-nos a atenção a variação com referência ao futuro como em (1) *estudaremos* e em (2) *vai estudar*, mostrando a possibilidade de variação para se fazer referência ao futuro.

Por outro lado, ao tomar como verdadeira a criação imaginária da “homogeneidade linguística”, citada por Lyons (1982) e considerar as variedades sociais, como vimos pela realização *A gente vai estudar* tida como inferior à norma linguística, constataremos que a escola vem sendo uma das propagadoras do preconceito linguístico (BAGNO, 1999). Segundo argumenta Camacho (2005), a escola não pode acreditar que o seu papel seja substituir a variedade não padrão dos alunos pela norma de referência. Pelo contrário, é papel da instituição escolar levar o aluno a perceber e entender as diferenças de uso que existem entre as variedades, a fim de utilizá-las em conformidade com as exigências do contexto comunicativo.

Dessa forma, este estudo se orienta por esta indagação: convém que a escola continue ensinando a gramática normativa, desconsiderando o uso efetivo da língua? E, é com essa questão que se defrontam professores, quando se trata do ensino da língua portuguesa brasileira, pois na atuação docente, esses professores se deparam com variáveis linguísticas em textos escritos, na fala de alunos, sejam crianças, adolescentes ou adultos em processo de ensino-aprendizagem, revelando a diversidade linguística que qualquer comunidade de fala pode apresentar (ALKIMIN, 2012).

Sobre a heterogeneidade da língua, conforme Diretrizes Curriculares, cabe aos professores terem conhecimentos de saberes que deverão ser repassados aos alunos, os quais devem ser capazes de usar diferentes registros, incluindo os mais formais, adequando-os às mais diferentes situações comunicativas; de conhecer e respeitar as diversas variedades linguísticas do português falado; de compreender os textos orais e escritos, interpretando-os corretamente; de valorizar a leitura como fonte de informação, sendo capazes de recorrerem aos materiais escritos em função dos objetivos que pretendem; de refletirem sobre a língua, conhecendo e analisando criticamente os seus usos como veículo de valores e de preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia, entre outras prescrições (BRASIL, 1997).

Convém a ressalva de que os objetivos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ainda não foram plenamente atingidos devido a uma série de fatores internos e externos à escola. Como fatores internos, destacamos a deficiência na formação docente; a estrutura falha do sistema escolar, que entre outros não contempla no programa de língua materna os conteúdos que privilegiam a oralidade, o trabalho com a variante linguística do aluno; as leis e programas nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são criados, mas que, por motivos que não nos cabe aqui discutir, não são integralmente cumpridos pelos profissionais da educação, entre outros inúmeros problemas; e, como fatores externos, apontamos o fato de coexistirem no país duas normas-padrão da língua portuguesa (BAGNO, 2004): uma, a do discurso oficial e das gramáticas, que apenas existe na escrita, e outra, a da oralidade dos falantes, que muito difere da norma-padrão escrita, e que infelizmente não é ensinada nas escolas. Há ainda outros fatores, além dos já citados, que dificultam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas, culminando nos baixos lugares que o Brasil ocupa em rankings internacionais (tais como o Pisa, 2009).

É oportuno destacar que as pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos e a criação de novas teorias de ensino não são suficientes se os professores de língua portuguesa não se dispuserem a rever constantemente sua prática em sala de aula e não optarem pela mudança de estratégia e de foco na busca por melhores resultados com os educandos.

Diante dessa problemática, este estudo busca responder outra indagação: Como possibilitar que o professor tenha acesso aos saberes linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa que não fuja da realidade heterogênea da língua e que seja capaz de agregá-la de forma consistente às demais práticas de uso da língua como a oralidade, a leitura, a gramática, a produção de texto? (FARACO, 2008).

Nesse sentido, para dar conta de responder a essa segunda indagação, acredita-se que uma proposta de ensino da língua portuguesa com base na Pedagogia da variação linguística seria um caminho profícuo para prover aos professores a relevância sobre a necessidade

de uma gramática da norma, não a negando, mas explicando-a e relativizando-a, a fim de promover o ensino da norma de referência com reconhecimento e respeito às variações linguísticas. (FARACO, 2008), cuja proposta justifica este projeto.

Para dar conta de atingirmos o objetivo geral de investigar as crenças e atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental II e Médio do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, PR, os objetivos específicos centram-se em duas etapas: 1) aplicação de um questionário diagnóstico⁶³ (via *Google Forms*) sobre crenças e atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa pela ocasião de uma capacitação docente (curso on-line), a fim de compreender suas percepções sobre o ensino da gramática e da variação linguística; 2) analisar as crenças e atitudes linguísticas dos professores informantes. Esta discussão tem início nestas Considerações iniciais, na sequência apresentaremos a Fundamentação teórica, seguida dos Procedimentos metodológicos, Análise dos dados e, por fim, apresentaremos as Considerações finais, as Referências que fundamentam a discussão deste estudo.

SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua em seu uso real, considerando as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais de sua realização. Nesse sentido, para essa linha de pesquisa, a língua é uma entidade social e, portanto, não pode ser estudada como um sistema autônomo, independente do contexto comunicativo, da cultura e da história dos sujeitos falantes que a utilizam para as interações em sociedade, uma vez que

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. (ALKMIM, 2012, p. 23).

63 Manteve-se a ortografia original das respostas dos professores informantes.

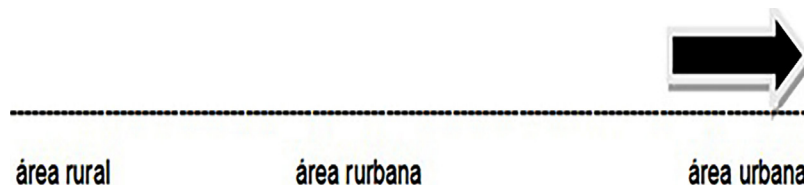
Nesse sentido, podemos compreender que a Sociolinguística tem como princípio de que a variação e a mudança linguística são naturais a toda e qualquer língua, por essa razão, devem ser consideradas nas análises e ensino sobre o vernáculo. A esse respeito, os PCNs de Língua Portuguesa destinados ao terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental propõem uma organização para o tratamento da variação linguística:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] (BRASIL, 1998 p. 29).

Pelo exposto em Brasil (1998), no contexto de ensino da língua portuguesa brasileira, há de se considerar a diversidade linguística em razão de influência de natureza social, cultural, política, dentre outros fatores, assim, entendemos que, para a Sociolinguística a língua tem um caráter heterogêneo.

E, em consonância à heterogeneidade linguística, a fim de evidenciar um tratamento mais adequado quanto ao ensino de regras variáveis, há de se falar nos estudos da sociolinguística variacionista de Bortoni-Ricardo (2004), cuja educadora e pesquisadora propõe, para a explicação e compreensão da dinâmica da variação linguística que sejam imaginados três contínuos, os quais ela denomina de: 1) contínuo de urbanização; 2) contínuo de oralidade-letramento e 3) contínuo de monitoração estilística, conforme discutiremos a seguir:

Figura 1 – Contínuo de urbanização



Fonte: adaptada de Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Como é possível observarmos pela Figura 1, a autora explica que o contínuo de urbanização pode ser representado pelos falares rurais, urbanos e rurbanos. Estes recebem influência dos falares das áreas rurais e urbanas, como a manutenção do repertório linguístico do falar rural, como a pronúncia, a não marcação de plural, por exemplo. Esses recebem influência de agências padronizadoras de letramento como a imprensa, obras literárias, sobretudo, a escola. Naquelas, como ficam muito isoladas em razão do espaço geográfico, há a falta dos meios de comunicação. Ou seja, esses falares sofreriam pouca influência de agências padronizadoras de letramentos. Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2004) destaca que seria possível situar qualquer falante brasileiro nesses contínuos, ao se considerar a região onde nasceu e vive esse falante.

Quanto ao contínuo de oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo (2004) explica que ele compreende eventos de comunicação, subdivididos em evento de letramento, mediado pela escrita e evento de oralidade, mediado pela fala, contudo nesses eventos não existem fronteiras bem-marcadas para separá-los, já que eles são bem fluidos e se sobrepõem, argumenta a autora, conforme evidencia a Figura 2:

Figura 2 – Contínuo de oralidade-letramento



Fonte: adaptada de Bortoni-Ricardo (2004, p.62).

Segundo a Figura 2, para entendermos este contínuo, poderíamos pensar em uma apresentação de um telejornal, por exemplo, em que a fala do (a) apresentador (a) é previamente escrita para, depois, ser falada. Assim, temos um evento falado, contudo, mediado pela escrita. E, por fim, o evento de monitoração estilística, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), corresponde às interações mais espontâneas e às que são previamente planejadas, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística



Fonte: adaptada de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

De acordo com a exposição da Figura 3, podemos evidenciar que a autora propõe interações com mais monitoração (essas exigem muita atenção e planejamento) e interações com menos monitoração (essas são realizadas com atenção mínima à forma da língua). E, essas interações mais ou menos monitoradas, estão condicionadas ao contexto, ao interlocutor e ao tópico de conversa.

Dessa forma, esse contínuo de monitoração estilística cumpre a função de oferecer uma pista ao interlocutor sobre o tom do discurso/conversa, como “isso é uma brincadeira”, ou “estou falando sério”, por exemplo, isto é, essa monitoração funciona como uma espécie de moldura, assim, pode-se entender que, esse contínuo, serve como um guia que direciona os interlocutores sobre a natureza do evento se se trata de uma “declaração de amor”, de “uma queixa”, de “um xingamento”, de “uma explicação”, dentre outros.

Ressaltamos que, para atingirmos os objetivos deste trabalho daremos enfoque aos estudos sobre Crenças e atitudes linguísticas na próxima seção.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Sobre as crenças e atitudes linguísticas dos professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental II e Médio na Rede Estadual, na cidade de Maringá, PR, a justificativa deste estudo recai para a necessidade de se entender por que, apesar de os estudos

sobre as questões de a língua terem avançado, muitos docentes, ainda, trazem para o reduto escolar uma visão homogênea da língua. Diante dessa problemática, procuramos responder, neste estudo, a esta indagação: *Como possibilitar que o professor tenha acesso aos saberes linguísticos necessários para o ensino de língua portuguesa que não fuja da realidade heterogênea da língua e que seja capaz de agregá-la de forma consistente às demais práticas da língua como a oralidade, a leitura, a gramática, a produção de texto?*

Para dar conta de responder a esse questionamento, acreditamos, assim como defende Botassini (2013. p. 46) que “os estudos sobre as crenças e atitudes linguísticas podem fornecer pistas para a sociolinguística sobre determinados comportamentos linguísticos.”

Os estudos sobre as crenças e atitudes são uns dos assuntos contemplados pela Sociolinguística e tais estudos se caracterizam, principalmente, no âmbito educacional. A esse respeito, Santos (1996) defende que as nossas atitudes têm origem em nossas crenças sobre determinado objeto, pessoa, situação:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas [...] (SANTOS, 1996 *apud* CYRANKA, 2011, p. 50)

Pela exposição de Santos, as atitudes em relação a um determinado evento comunicativo, às coisas e às pessoas nascem das crenças. Em consonância a essa visão sobre crenças e atitudes linguísticas, Botassini clarifica que as crenças regem as atitudes, uma vez que:

[...] as crenças determinam o comportamento dos indivíduos, no sentido de que são elas que detêm os valores, os julgamentos, as opiniões que uma pessoa tem sobre os outros, sobre o mundo e sobre si mesma. Elementos esses carregados de

informações e de sentimentos que, geralmente, vão produzir atitudes (BOTASSINI, 2013, p. 59-60).

Admitindo as visões desses autores, podemos entender que atitudes positivas de aceitação e ou/negativas, de rejeição acerca da língua têm origem nas crenças dos falantes. Sobre crenças no âmbito educacional, Cyranka (2011) explica que:

No meu trabalho com graduandos do curso de Letras, tenho me surpreendido com a dificuldade dos alunos em perceber e estabelecer a correlação entre aspectos variáveis e discursivos e a prática docente. Nas sessões de seminários e, especialmente, nas de reflexão sobre as experiências no estágio em língua portuguesa, fica patente, por exemplo, sobre o conceito de erro gramatical, [...] (CYRANKA, 2011, p. 41)

Em geral, pode-se entender que existem crenças equivocadas sobre a linguagem, uma vez que a variedade linguística que o aluno traz para o âmbito escolar em nível básico e ou universitário são construídas durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, entende-se que, em parte, cabe ao professor prover ao aluno situações positivas em relação à língua portuguesa, que para Cyranka:

De qualquer modo, qualquer que seja o caminho trilhado pelo professor, no sentido de levar seus alunos a se engajarem no processo de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, requer o cuidado de também levá-los, [...] a construir crenças positivas sobre essa sua capacidade. (CYRANKA, 2014, p. 134).

Sobre o estudo das crenças e atitudes linguísticas essa autora, também, explica que:

Considero que o estudo das atitudes e crenças linguísticas, entre outros focos de pesquisa, possibilitaria melhor compreender e auscultar a dificuldade de graduandos e professores. Essa dificuldade se dá, por um lado, em relação ao problema, frequentemente, aludido, do reconhecimento da legitimidade da variedade linguística, ou dialeto, dos alunos, não lhes contrapondo a variedade padrão, ou não lhes impondo simplesmente, se reflexão, a norma culta; por outro lado, há o equívoco de adotarem apenas a modalidade escrita da língua como única legítima. (CYRANKA, 2011, p. 44).

Como se observa, entre os estudantes e, até professores, há uma concepção de aprendizagem de língua que se limita à metalinguagem, deixando de lado questões como reflexões sobre o seu funcionamento. Feitas essas breves considerações sobre as noções de crenças e atitudes linguísticas, passar-se-á, agora, à apresentação da proposta de intervenção didática.

METODOLOGIA E A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Para desenvolver a temática sobre propor um ensino de português com respeito à variação linguística na escola, faz-se necessário projetar esta pesquisa, sob uma natureza exploratória, pois, esse tipo de pesquisa, pode “agregar maior intimidade com o problema em questão, tornando-o mais claro e específico”, conforme defende Gil (2010, p. 41), com enfoque na Pedagogia da Variação Linguística, seguindo visões teóricas de autores que têm trabalhado nessa perspectiva (BORTONI-RICARDO, 2004; FARACO, 2002; FARACO, 2008; MATOS E SILVA, 2004; VIEIRA, 2019).

Nesse sentido, para confrontarmos teoria e prática, utilizamos o procedimento da pesquisa-ação, o qual compreende os aspectos “referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 143).

Em outros termos, a pesquisa-ação cumpre a função de possibilitar uma mudança, uma alternativa para situações específicas, mobilizando ações colaborativas entre pesquisador e pesquisado. Com base nesse tipo de procedimento, sobre o instrumento para a coleta de dados importa destacar que:

Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Também se utiliza o questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos. (GIL, 2002, p. 145-146).

Dessa forma, para realizarmos a coleta de dados, optamos pela aplicação de um questionário denominado de diagnóstico⁶⁴, uma vez que os sujeitos pesquisados compreendem um número razoavelmente significativo. Ainda, porque os participantes ficariam mais à vontade para responder às questões propostas. Com base nesse delineamento metodológico e nos objetivos propostos, esta pesquisa foi desenvolvida com professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e Médio, na Rede Estadual, na cidade de Maringá, PR.

Considerando que a pesquisa-ação ocorre a partir de ciclos como *diagnosticar, planejar, intervir, avaliar e refletir*, conforme propõe Tripp (2005), fez-se necessário aplicar a proposta mediante etapas como: 1) aplicação de um questionário, o qual objetivou verificar as crenças e atitudes linguísticas dos professores informantes sobre a língua portuguesa, sobre ensino de gramática, sobre a noção de erro, sobre sua prática escolar. Este questionário foi disponibilizado aos professores anteriormente ao curso de formação continuada idealizado pela pesquisadora deste estudo; etapa. O meio para o envio do questionário diagnóstico foi encaminhado aos participantes mediante o formulário do *Google Forms*. Quanto ao curso, foi disponibilizado um link de acesso pela Plataforma *Google Meet*, cujo endereço eletrônico foi enviado aos professores mediante e-mail cadastrado no ato da inscrição no curso. Essa inscrição foi divulgada por meio de um folder, elaborado pela pesquisadora, a qual o encaminhou ao setor de Articulação Acadêmica do Núcleo Regional de Educação de Maringá, e este foi responsável pela divulgação do curso aos professores dos colégios jurisdicionados a esse NRE. Este curso, com

64 Questionário utilizado para verificar as crenças e atitudes linguísticas dos professores respondentes.

vistas a apresentar uma proposta didática para o ensino gramatical pelo viés sociolinguístico, ocorreu em três encontros, com duração de uma hora cada, constituindo três horas de encontros síncronos, sendo um por semana, e duas horas de atividades assíncronas, de leitura do material didático, totalizando cinco horas de curso, com emissão de certificado de participação aos professores pesquisados. 2) análise das respostas dos professores sobre suas crenças e atitudes sobre a língua e o ensino da língua.

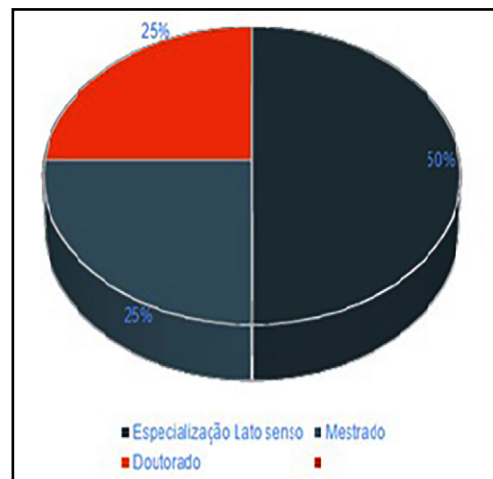
ANÁLISE DOS DADOS

O instrumento de pesquisa, respondido por um total de 30 (trinta) professores que atuam no ensino de língua portuguesa na rede estadual do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, é constituído por 33 (trinta e três) perguntas, das quais, aproximadamente, um terço é relacionado ao perfil dos professores. Assim, destacamos que os dados encontrados nesse item do formulário são importantes, porque delimitam as circunstâncias de formação e de trabalho dos profissionais.

Importa destacar que este trabalho é parte de uma pesquisa maior. Nesse sentido, a análise que será apresentada aqui, compreende 6 (seis) questões das 33 (trinta e três) feitas aos professores respondentes em momento anterior à realização do curso de formação continuada. Assim, a análise das respostas obtidas pelo questionário diagnóstico foi realizada em duas etapas: primeiramente, apresenta-se o perfil dos professores informantes, em seguida, analisa-se as suas crenças e atitudes linguísticas.

Os Gráficos 1 e 2 apresentam o perfil dos professores envolvidos nesta pesquisa.

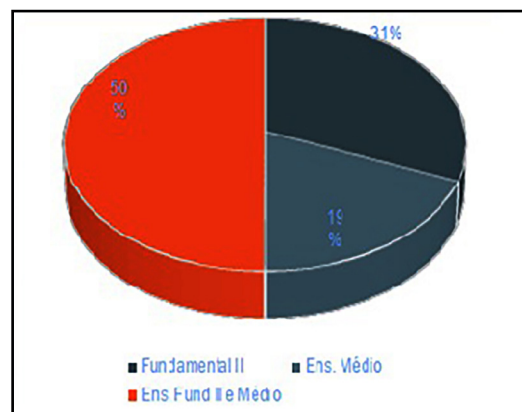
Gráfico 1 – Especialização professores informantes



Fonte: elaboração própria.

O Gráfico 1 expõe as informações sobre a especialização dos professores informantes, tais informações evidenciam que 50% dos professores passaram por especialização em nível *lato sensu* e 25% dos informantes concluíram especialização em nível de mestrado e 25% em nível de doutorado.

Gráfico 2 – Nível de atuação de ensino dos professores informantes



Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados expostos no Gráfico 2, é possível observar que 50% dos professores informantes lecionam nos ensinos fundamental II e Médio, 31 % lecionam somente no Ensino Fundamental II e 19% lecionam apenas no Ensino Médio.

Nesta segunda etapa da análise, apresenta-se o que os professores pensam sobre o ensino da língua portuguesa. Para tanto, no questionário diagnóstico, foram mobilizadas perguntas sobre suas crenças e atitudes sobre a língua sobre o ensino de língua portuguesa com uma questão, solicitando a intervenção do professor na produção do aluno.

Questão 1-Você considera que o português é uma língua difícil?

Esta questão teve como finalidade de verificar as crenças dos respondentes sobre a língua portuguesa, como expõe o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Questão 1 – Você considera que o Português é uma língua difícil?



Fonte: elaboração própria.

De um total de 30 respostas, 60% responderam que sim, a *língua é difícil*, 10% responderam que *razoavelmente difícil*, 10% responderam que *algumas vezes é difícil* e 20% responderam que *não é difícil*.

Com base nos dados do Gráfico acima, ao consideramos as respostas de que a língua portuguesa *não é difícil*, observamos que

20% dos professores informantes possuem conhecimento, compreensão da variação linguística, ou seja, esses professores concebem a língua portuguesa, considerando a sua diversidade linguística, destacando que ela não é difícil, mas sim, complexa e belíssima, conforme ilustram estes exemplos⁶⁵

Professor informante 6: *Não considero uma língua difícil.*

Professor informante 7: *Não, complexa.*

Professor informante 9: *Não, mas sim complexa e belíssima.*

Ao colocarmos os 10% das respostas como *razoavelmente difícil* e 10% *algumas vezes difícil* junto ao bloco dos 60 % que responderam que *a língua é difícil*, é possível observar que, apesar de formação *lato sensu*, eles ainda apresentam a crença de que a língua portuguesa é sinônimo de regras gramaticais, como expõem estes exemplos.

Professor informante 10: *Pensando em todas as normas e padrões linguísticos considero que sim, a língua portuguesa é bastante difícil.*

Professor informante 14: *Sim, por causa das famosas regras que estão fundamentadas na origem da nossa língua.*

A colocação dos professores informantes indica que eles possuem uma base mínima de conhecimento sobre a variação linguística, visto que para a maioria, 80%, o ato de ensinar gramática é sinônimo de ensinar português. (FARACO, 2008, p. 22).

Questão 2 – O que é, para você, saber língua portuguesa?

Esta objetivou verificar se os professores respondentes possuíam conhecimento da heterogeneidade da língua.

De um total de 30 respostas, 30% responderam que saber língua portuguesa é ter o domínio dessa língua, de suas regras

65 Nesta pesquisa, considera-se a noção de erro, assim como consideraram Agostinho e Coelho(2015).

de prescrição gramatical, ou seja, a resposta desses professores aponta para uma concepção de língua uniforme como um sistema regulador, normatizador de comportamentos (FARACO, 2008, p. 74), conforme ilustram estes exemplos.

Professor informante 3: *Língua Portuguesa é saber escrever de acordo com a norma-padrão, expressar-se com clareza e produzir textos com coerência e coesão.*

Professor informante 6: *Uso da norma-padrão.*

Professor informante 8: *Utilizar a normalização.*

É interessante observar que a resposta do professor informante 4, apesar de reconhecer a heterogeneidade da língua, quando se trata de ensino da língua portuguesa, permanece a homogeneidade linguística, pois o(a) professor (a) toma a língua como instrumento prescritivo normativo de regras, conforme ilustra o exemplo a seguir:

Professor informante 4: *Depende da perspectiva. Como professora, é conhecer regras e usar a norma culta para comunicação; como brasileiro, é conseguir se comunicar, entendendo e se fazendo entendido.*

A esse respeito, é possível entender que as crenças dos professores informantes evidenciam suas atitudes em relação à língua portuguesa, a qual reside no fato de que para entender a língua portuguesa é necessário o domínio do padrão gramatical. Isso implica entender que o resultado referente às respostas deste grupo aponta para o favorecimento dos professores respondentes pela língua de prestígio social.

Dentre as 30 respostas coletadas do questionário diagnóstico, 70% responderam que saber língua portuguesa é saber se comunicar, é saber usar a língua em contextos variados de uso, como evidenciam estes exemplos:

Professor informante 1: *Saber a língua portuguesa é conhecer as suas normas e aplicá-las no uso, sabendo adequar tal utilização aos diferentes contextos e propósitos comunicativos.*

Professor informante 2: *Dominar tanto a Língua padrão como entender e respeitar as variações linguísticas.*

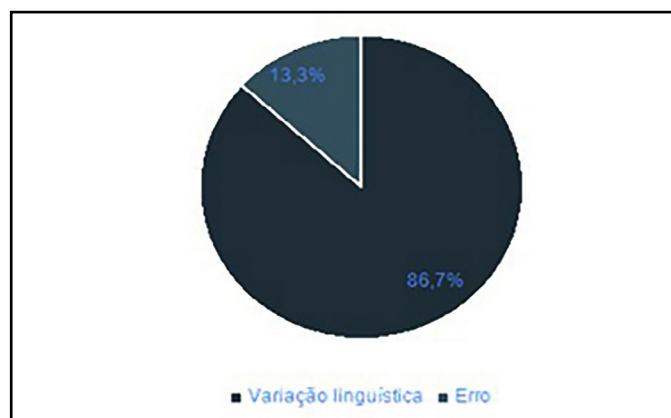
Professor informante 12: *Conhecer as variações, ter domínio das diferentes modalidades e variedades e, com isso, saber o que é adequado e o que é inadequado para cada contexto.*

Professor informante 19: *Interagir em diferentes contextos sociais.*

Com base nesses 70% de respostas, é possível evidenciar que as atitudes desse grupo em relação à língua portuguesa e suas variações foram de atitudes positivas como ilustram os exemplos acima. Para esses professores, a língua portuguesa é heterogênea, logo, pode assumir alterações linguísticas em conformidade com a realidade em que emerge, sustentando a proposta de Bortoni-Ricardo (2004), cuja proposta defende que a língua portuguesa deve ser estudada como contínuos de urbanização, já que as variedades linguísticas, dependendo do contexto, se entrecruzam, possibilitando-nos compreender que as respostas dos professores informantes fazem referência às possibilidades de adaptações que a língua pode sofrer conforme o seu contexto de uso.

Questão 3 – Em sua opinião, sobre a concordância: (ex: nós vai, a gente fomos), em contexto de fala coloquial é:

**Gráfico 4 – Dados sobre a concordância
“nós vai” versus “a gente fomos”**



Fonte: elaboração própria.

As respostas à pergunta acima sobre a concordância verbal em primeira pessoa revelam que 86,7% entendem que as concordâncias em “nós vai” e “a gente fomos” como regras variáveis possíveis de realização e 13,3% entendem que esse tipo de realização é um erro⁶⁶ gramatical.

Questão 4 – Em sua opinião, sentenças como: “ai que saudade de ocê” em contextos de fala coloquial é: Esta questão tinha como objetivo verificar o nível de aceitação do professor informante sobre a variação regional e noção de erro do professor (a).

Gráfico 5 – Realização do pronome “ocê” em contexto de fala coloquial



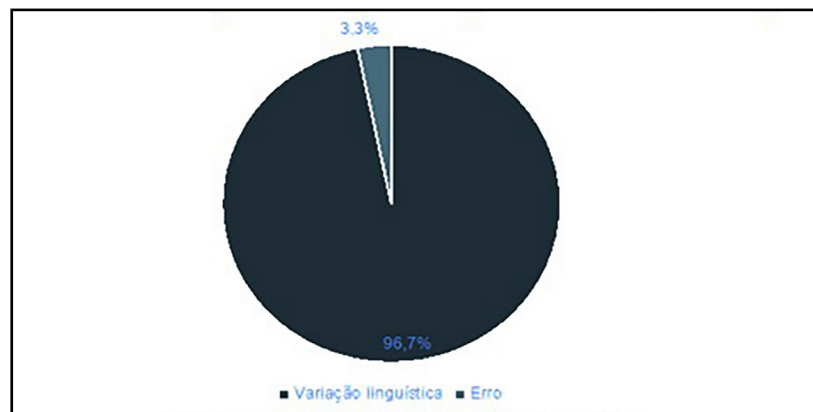
Fonte: elaboração própria.

Os dados do gráfico acima revelam que 90% apontam que a realização de “ocê” como variável do pronome pessoal “você”. Já 10% acreditam que essa realização é um erro gramatical.

Questão 5 – Em sua opinião, sentenças do tipo: “tu falou” (tu falaste), em contextos de fala coloquial é: Esta questão objetivou verificar o conhecimento do professor sobre o fenômeno variável na concordância verbal com o pronome “tu”.

66 Questionário adaptado de Agostinho e Coelho (2015).

Gráfico 6 – Realização “tu falou” (tu falaste),
em contextos de fala coloquial



Fonte: elaboração própria.

Os dados do gráfico acima expõem que 96,7% dos professores informantes reconhecem a realização “tu falaste” como variação linguística, contudo 13, 3% das respostas indicam que os professores tomam a realização “tu falaste” como erro gramatical.

Questão 6- Quanto às questões anteriores, se as últimas 5 situações ocorrerem, o que o (a) professor (a) de Língua Portuguesa pode (ou deve) fazer? Considere em sua resposta: se for na fala coloquial, se for na fala formal, se for na escrita coloquial, se for na escrita formal.

Esta questão solicitou para o professor informante apresentar uma intervenção para os fenômenos variáveis, caso eles ocorressem na produção do aluno. O objetivo nessa questão era verificar se o professor tinha conhecimento das regras variáveis e quais as suas atitudes sobre a produção escrita e ou falada do aluno, como expõem estes exemplos:

Professor informante 1: Cabe ao professor “pegar esse gancho” e ensinar aos alunos que essas variações são aceitáveis em contexto comunicativo coloquial, mas que em contexto formal (tanto de fala como de escrita) deve ser priorizada a língua(gem) mais próxima da gramática formal.

Professor informante 4: *O professor deve explicar que são aceitas na linguagem coloquial, ou informal, que é a variante linguística que usamos com mais frequência no nosso dia a dia, por ela ser mais despojada e não se prende tanto à gramática.*

Professor informante 6: *O professor pode contextualizar os falantes e possíveis situações de uso da língua. Posteriormente, pode demonstrar a fala/escrita formal e se esta forma se adequaria ao contexto social e aos falantes.*

Professor informante 16: *O professor deve trabalhar as diferenças entre os mais diversos usos e contextos possíveis com seus alunos, desmistificando preconceitos e demonstrando que essas são formas legítimas, que são apropriadas e comuns em determinadas situações.*

Com relação às respostas desse grupo, observa-se que apresentam um conhecimento razoável sobre a variação linguística, pois em todos os exemplos os professores falam de adequação da língua para a situação conforme o contexto, o que sugere que eles consideram que o padrão gramatical é necessário em contextos formais e que é necessária ocorrer uma adequação e não uma correção da produção do aluno.

Conforme dados coletados para esta pergunta, observou-se que uma minoria dos professores informantes toma as regras variáveis como erro de gramática, conforme evidenciam estes exemplos:

Professor informante 22: *Nesse caso, deve haver a adequação da forma padrão.*

Professor informante 23: *Falar para o aluno que é um erro e explicar o porque. Nós professores temos como dever ensinar o correto.*

Professor informante 26: *Se for levar em consideração nas falas coloquiais, até deve-se aceitar. Mas eu acredito que deve sim corrigir, tanto na fala como na escrita.*

Professor informante 29: *Devemos ensinar a forma correta.*

Professor informante 30: *Apresentar aos alunos a forma gramaticalmente correta.*

Com relação ao grupo de professores que consideram os fenômenos variáveis como “erro”. É possível observar que, mesmo marcando que os contextos seriam de fala coloquial/informal, esse grupo considera como desvio do padrão os casos de concordância “tu falaste” e a variação do pronome “você” para “ocê” cujas variações, segundo os professores deve haver correção e explicação da forma correta para o aluno, destacando que é necessária a intervenção do professor tanto em contextos formais quanto informais como em “Mas eu acredito que deve sim corrigir, tanto na fala como na escrita.” (Professor informante 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino deste trabalho ancilada pela Sociolinguística Educacional propõe uma Pedagogia da Variação Linguística, com vistas ao combate ao preconceito linguístico. Nesse sentido, os dados obtidos pela análise no questionário diagnóstico revelaram que a maioria dos professores informantes apresentam atitudes positivas sobre as variações linguísticas, mas um pequeno grupo de respondentes ainda acredita que língua portuguesa é sinônimo de gramática, ou seja, concebem a língua como homogênea.

Dessa forma, com base na análise dos dados do questionário diagnóstico, constata-se que o estudo das crenças e atitudes linguísticas forneceu subsídio para se entender as percepções dos professores informantes sobre a língua e, com isso, foi possível evidenciar uma alternativa de ensino da norma de referência mediante a formação continuada oferecida aos professores do Núcleo Regional de ensino de Maringá como meio eficaz para aproximar o ensino de gramática e a sociolinguística educacional.

Pelo exposto, destaca-se que o contato com essa teoria pode possibilitar o comprometimento e a responsabilidade dos professores

para que o ensino de Língua Portuguesa seja mais bem direcionado às expectativas e às necessidades reais dos aprendizes, condizente com a sociedade atual e com os cidadãos que queremos formar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. R. N.; COELHO, I. L. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 79-121.

ALKMIN, T. Sociolinguística. Parte I. *In*: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-47.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news2009>>. Acesso em: 12 maio 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no norte do Paraná**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. Parte II. *In*: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 49-75.

- CYRANKA, L. F. de M. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. *In*: CYRANKA, L. F. **Dos dialetos populares à variedade culta**. A Sociolinguística na escola. Curitiba: Appris, 2011. p. 31-126.
- CYRANKA, L. F. de M. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo, Edições Loyola, 2002. p. 37-61.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ILARI, R. (org.). **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2009.
- LYONS, J. **Língua (gem) e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MATOS E SILVA, R. V. O português são dois: variação, mudança, norma e a questão do ensino de português. *In*: MATOS E SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 128-151.
- VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar: Contribuições dos estudos sociolinguísticos. *In*: VIEIRA, M. dos S. M.; WIEDEMER, M. L. (org.). **Dimensões e experiências em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 243-264.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

IV

VARIAÇÃO,
ENSINO, RELATOS
DE EXPERIÊNCIA
E PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS

Silvana Alves Cardoso

**GRUPO
DE TRABALHO
*PRECONCEITO
LINGUÍSTICO:*
relatando a experiência
no projeto RULLE
do PET-Letras da UFPE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.16

Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua. (MILROY, 1998 *apud* BAGNO, 2017, p. 377).

Resumo: A presente produção objetiva relatar a experiência da autora na coordenação do GT2 *Preconceito Linguístico* do Projeto de Extensão RULLE do PET-Letras da UFPE durante o planejamento e a execução da oficina sobre o tema *Preconceito Linguístico*, a qual foi direcionada aos professores da educação básica com a pretensão de promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar. Para melhor condução do GT2 no RULLE, foi organizada uma agenda de trabalho com as demandas, os prazos e os materiais de leitura necessários à realização das ações planejadas. A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), o livro *Preconceito Linguístico* (2015) e o verbete do *Dicionário crítico de sociolinguística* (2017), os dois últimos de Marcos Bagno, entre outros, funcionaram como ponto de partida para as reflexões entre os membros do GT2. Nesse sentido, o GT2 *Preconceito Linguístico*, entre outros pontos, viabilizou aos professores participantes uma abordagem mais assertiva de tais temas em sala de aula, e possibilitou aos graduandos (PETianos) em formação a oportunidade de se aproximarem, na prática, da realidade escolar, especialmente das situações de preconceito linguístico ainda recorrentes nesse ambiente.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico. Projeto RULLE. Relato de Experiência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como se sabe, o preconceito linguístico não é um tema inédito, tampouco são as discussões teóricas e empíricas ao redor dessa temática. Também não são novidades as reincidentes posturas preconceituosas diante das variedades linguísticas praticadas no território brasileiro. Certamente, em algum momento da vida, os professores em formação, os já formados, e até as pessoas em geral, usuárias da língua portuguesa, já ouviram falar em preconceito linguístico, já leram algo sobre o assunto, ou já, inclusive, presenciaram alguma atitude preconceituosa para com as diferentes possibilidades de uso do idioma nacional.

Em contrapartida, esse tema, muitas vezes, ainda é deixado em segundo plano em relação a outros pontos selecionados para reflexão em sala de aula, assim como ainda também não recebe a devida atenção dos interesses da sociedade. De todo modo, configura-se como uma questão relevante e pertinente, cabendo, assim, um olhar atento à diversidade sociolinguística-cultural do Brasil.

Nessa direção, a presente produção tem o objetivo de relatar a experiência da autora na coordenação do Grupo de Trabalho 2 (GT2) *Preconceito Linguístico* durante o planejamento e a execução da oficina sobre o tema *Preconceito Linguístico* direcionada aos professores da educação básica com a pretensão de promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar.

O GT2, juntamente com outros 5 GTs⁶⁷, compôs, sob a coordenação do professor Dr. Marcelo Sibaldo, o Projeto de Extensão *Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica*⁶⁸ (RULLE)

67 GT1: Análise Linguística; GT3: Ensino de Línguas baseado em Gêneros Textuais; GT4: Ensino de Língua Estrangeira; GT5: Ensino de Literaturas; GT6: Aspectos psicopedagógicos no ensino de línguas e literaturas.

68 Quando pensado, no final de 2019, o projeto RULLE, no formato presencial, foi direcionado somente aos professores do estado de Pernambuco, mas devido ao cenário pandêmico, a partir de 2020, o RULLE, já no formato *online*, foi aberto a professores de outros estados brasileiros.

do *Programa de Educação Tutorial/Letras* (PET-Letras) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual objetivou ofertar encontros formativos (*online*) aos professores da educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) sobre temáticas das áreas de Linguística e de Literatura. O GT em questão foi constituído por 1 coordenadora (Doutoranda em Letras), a autora desta produção, e 3 PETianos (Maria Luiza e Igor Rafael – licenciandos em Letras Português – e Gabriel Allan – licenciando em Letras Espanhol), todos vinculados a UFPE.

Assim, neste texto, será exposto o caminho percorrido na condução do GT2 ao longo do projeto RULLE. Nesse sentido, serão apresentados alguns pontos teóricos que embasaram as reflexões em grupo, como, por exemplo, as contribuições advindas da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), do livro *Preconceito Linguístico* (2015) e do verbete do *Dicionário crítico de sociolinguística* (2017), ambos de Marcos Bagno. Também serão apresentados os pontos práticos quanto às etapas de planejamento e de execução da oficina do GT2, bem como os resultados (e discussões) desse trajeto. Neste momento, o que se pode dizer é que esse GT reavivou e ampliou as reflexões sobre os temas *preconceito linguístico* e *variação linguística* no entorno da formação de professores e das práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula da educação básica. A seguir, iniciarão as discussões com os pontos teóricos sobre a temática.

PONTOS TEÓRICOS

Por que o *Preconceito Linguístico* existe? Um questionamento, aparentemente simples, mas que pode nos levar a pensar em várias possibilidades de respostas. A existência do *Preconceito Linguístico* se dá, talvez, porque a variação linguística não é bem compreendida, logo, não é bem acolhida, nem bem tratada, na sociedade, na gramática tradicional, nos livros didáticos e nas metodologias pedagógicas tradicionais.

A própria extensão territorial do Brasil contribui para a existência dessa variação no uso da língua. Não seria possível, portanto, que um país com 213,3 milhões de habitantes, segundo o IBGE/2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), usasse a língua da mesma maneira. Seria um tanto estranha a inexistência da variação linguística, que é algo tão natural e inevitável em todas as línguas, enquanto um princípio linguístico.

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* – um documento resultante da reunião realizada em Barcelona, no período de 6 a 9 de junho de 1996, e de 15 outros documentos, convenções e acordos entre países – assegura às comunidades o direito de usar a sua língua. O foco dessa declaração não é a variação linguística em si no âmbito de uma língua específica, mas o direito da coexistência das diferentes línguas. Porém, se assim é, a variação da língua também se faz presente nas orientações dessa declaração. No que diz respeito à questão da discriminação e do preconceito linguístico, o documento linguístico é pontual. Ele diz o seguinte no Artigo 10 dos Princípios Gerais:

Esta Declaração considera inadmissíveis as discriminações contra as comunidades linguísticas baseadas em critérios como o seu grau de soberania política, a sua situação social, econômica ou qualquer outra, ou o nível de codificação, atualização ou modernização alcançado pelas suas línguas. (UNESCO, 1996, p. 10).

Portanto, essa declaração é contra toda e qualquer forma de discriminação linguística. Nessa mesma direção, em acréscimo, há o verbete do termo (expressão) *Preconceito Linguístico* presente no *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, de Bagno. De acordo com esse dicionário, *Preconceito Linguístico* é

[...] a atitude de lançar um juízo prévio e pronto sobre um fato, uma pessoa ou um grupo de pessoas antes de sequer entrar em contato ou com o fato ou com a pessoa/grupo [...] (BAGNO, 2017, p. 374).

Desse modo, é possível retomar o questionamento inicial: por que o preconceito linguístico existe? O verbete auxilia na resposta: o preconceito linguístico existe porque não se conhece a língua (no caso,

a variação) do outro, e juízos de valores são lançados sem compreender essa diversidade linguística.

É com base nesses conceitos formados antecipadamente que há a separação entre variedades consideradas prestigiadas e variedades tratadas como estigmatizadas. Nessa divisão, de acordo com o livro clássico *Preconceito Linguístico*, de Bagno (2015), as variedades prestigiadas são usadas por pessoas com maior poder aquisitivo, maior nível de escolaridade e maior prestígio sociocultural, em oposição às variedades estigmatizadas, que são usadas por pessoas com menor poder aquisitivo, menor nível de escolaridade e menor prestígio sociocultural. Enquanto variedades que são, nenhuma delas corresponde à norma considerada padrão pela tradição gramatical, nem mesmo as variedades tidas como prestigiadas. E todos os pontos presentes nessa divisão em nada estão relacionados aos aspectos propriamente linguísticos.

Há mais um questionamento a se fazer: se é possível dizer que a norma-padrão não corresponde às variedades prestigiadas e às variedades estigmatizadas, a que a norma-padrão corresponde? A resposta é clara: à gramática tradicional, pois, ainda conforme Bagno (2015), a norma-padrão é usada na gramática normativa tradicional; é ilusória, na realidade; não faz parte da língua; e não é uma variedade do português brasileiro (PB) contemporâneo. Tudo isso porque ela, muitas vezes, não representa a realidade da língua e não é uma construção natural. A norma-padrão é um “modelo idealizado de língua “certa” descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa” (BAGNO, 2015, p. 12), correspondendo, portanto, a mais um modo entre as diversas possibilidades de realização da língua.

O uso da expressão *norma-padrão*, no lugar de *norma culta*, faz-se por conta das imprecisões no emprego da expressão *norma culta*, que se refere tanto ao modelo de língua idealizado pela gramática normativa quanto ao modo como as pessoas letradas e com prestígio sociocultural usam a língua, como consta em Bagno (2015). A questão é que as formas de uso da língua empregadas pelos grupos sociais

prestigiados e letrados não correspondem, como visto anteriormente, às formas linguísticas autorizadas pela gramática normativa. Também não se pode tratar como *incultas* as formas empregadas pelos grupos sociais com menos prestígio e menos letrados.

Diferentemente do apontado por Bagno (2015), quanto ao uso das variedades prestigiadas, é possível ver pessoas com um nível de escolaridade alto, certamente com alto poder aquisitivo, e com prestígio social fazendo uso de uma variedade que não segue plenamente a norma-padrão. Nas falas dessas pessoas, há reduções, supressões e inserções de elementos linguísticos, processos também realizados por falantes diversos, mas, dificilmente, essas falas receberão uma avaliação social negativa, exatamente por conta do grupo social que faz uso dessa variedade, um grupo prestigiado.

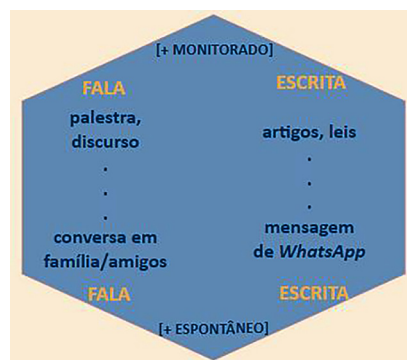
A distinção entre língua falada e língua escrita é outra separação que, muitas vezes, é feita de forma equivocada e rígida nas gramáticas tradicionais e no ensino mais convencional, em que se supervaloriza a língua escrita e se desmerece a língua falada, muito embora já se verifique, nos documentos oficiais nacionais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), movimentos de valorização das práticas de oralidade⁶⁹. Em Bagno (2015), a língua falada é uma construção natural e espontânea que obedece à intuição do falante e segue a gramática da língua, enquanto que a língua escrita é uma construção artificial e monitorada que obedece a regras fixas e segue a gramática tradicional. Contudo, essa rígida distinção perde o sentido se levarmos em conta que, em situações específicas, a língua falada necessita ser

69 Na BNCC, o Eixo da Oralidade "compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog de game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação" (BRASIL, 2018, p. 78-79).

monitorada, como acontece em um discurso, por exemplo, e a língua escrita pode ser espontânea, como é o caso de um bilhete.

Todas as diferenças entre língua falada e língua escrita são válidas, pois elas caracterizam a natureza de cada uma dessas modalidades, entretanto, o que não faz sentido é a separação radical entre língua falada e língua escrita, uma vez que elas estão relacionadas entre si: uma (língua falada) é a realização da língua, e a outra (língua escrita) é uma tentativa de representação da língua. A escala, figura abaixo, adaptada por Bagno (2013) a partir da proposta do linguista galeno Henrique Monteagudo (2004), e que recebe uma nova adaptação aqui, revela que, na verdade, há um contínuo entre a fala e a escrita, a depender do contexto de produção. Pode acontecer, por exemplo, um contexto em que a fala seja mais monitorada e a escrita, mais espontânea, ou seja, em alguns contextos de produção, a fala possui aspectos da escrita, e a escrita possui características da fala.

Figura 1 – Classificação das atividades faladas/escritas



Fonte: Bagno (2013, p. 69), adaptação minha.

Nesse sentido, como se vê, o contexto de produção interferirá diretamente no nível de monitoramento tanto da fala quanto da escrita. Aqui, insere-se o Mito nº 6, do livro *Preconceito Linguístico*, de Bagno (2015), que diz que “*O certo é falar assim porque se escreve assim*”, como se houvesse essa relação de um para um, isto é, uma palavra

escrita para uma palavra falada, ou o contrário. Sobre a escrita, o autor afirma o seguinte: “[...] Ela não é a fala: é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada.” (p. 81). E a ausência da correspondência de um para um fica clara com os exemplos de elementos que são escritos, mas não são falados, como o H da palavra *homem*, e de elementos que são falados, mas não são escritos, como a inserção vocálica na palavra *paz* (paiz), segundo Bagno.

Em contrapartida, uma distinção que, realmente, precisa ser feita refere-se à diferença entre português (língua) e ortografia oficial. De um lado, está, de acordo com Bagno (2015), a língua portuguesa, que surgiu de forma natural, é intuitiva e fruto da necessidade comunicativa de um povo, e, do outro, a ortografia oficial, que, por sua vez, surgiu de forma artificial, é programada e fruto de decreto, de ato institucional do governo, e que, portanto, não podem ser tratadas como sinônimas, o que significa dizer que saber a ortografia oficial não é, necessariamente, saber a língua portuguesa.

Além desses pontos teóricos aqui abordados, outras temáticas foram envolvidas nas reflexões do GT2 (e estendidas à oficina), a saber, variações diatópica, diastrática, diafásica e diacrônica; fenômenos linguísticos (processos fonológicos: rotacismo, lambdacismo, assimilação de gerúndio) X erros; preconceito linguístico e variação linguística nos livros didáticos (BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)). Na seção seguinte, serão apresentados os pontos práticos quanto às etapas de planejamento e de execução da oficina do GT2 no projeto RULLE.

PONTOS PRÁTICOS

Tão logo o projeto RULLE foi apresentado pelo coordenador aos coordenadores e PETianos dos GTs, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para facilitar a interação entre os membros do Grupo de

Trabalho 2 *Preconceito Linguístico*. A existência desse grupo foi fundamental durante todas as etapas do projeto, uma vez que viabilizou, além da rápida comunicação entre os seus integrantes, a discussão e a partilha de ideias (e de materiais) quanto à melhor forma de condução das atividades desse grupo de trabalho no projeto RULLE.

Na descrição do grupo no *App*, e para funcionar como um mural informativo de orientação aos integrantes, foi disponibilizado, além das informações básicas do GT2 (finalidade do grupo, membros etc.), o cronograma do projeto, intitulado *Agenda RULLE*, anteriormente acordado na primeira reunião com a coordenação do projeto. Também foi criada uma agenda de trabalho específica para o GT2 – com prazos, datas de encontros e materiais de leitura –, a qual foi tomando forma e dimensão ao longo da realização das atividades do GT2 no projeto RULLE.

Além do grupo, igualmente, foi criada uma pasta no sistema de armazenamento *Google Drive* para a partilha e o arquivamento de todos os materiais, entre livros, vídeos, imagens, documentos etc., empregados no decorrer da atuação do GT2 no projeto RULLE.

Em meio às demandas da agenda do GT2, foram elaborados, coletivamente, alguns questionamentos para integrar ao formulário de inscrição do RULLE com a intenção de conhecer, de forma antecipada, a perspectiva dos inscritos no projeto quanto à temática *preconceito linguístico*, que, em momento posterior, serviu de norte para a elaboração da oficina do GT2. Desse modo, foi criada uma seção específica no formulário de inscrição para o levantamento de tais anseios dos inscritos no GT2.

Também foi produzido um material para a divulgação do GT2, o qual foi utilizado pela equipe de divulgação do projeto RULLE. Para tanto, foi elaborado um breve texto contendo uma curta explicação da temática do GT2, bem como um convite aos que, assim, se interessassem em ampliar as discussões sobre o assunto. Em posse da equipe de criação da arte gráfica do projeto RULLE, o texto recebeu

a diagramação padrão do projeto, e, depois, foi divulgado nas principais redes sociais do PET-Letra/UFPE. Igualmente foi anunciado, individualmente, nas redes sociais e em aplicativos de mensagens instantâneas dos integrantes do GT2.

Direcionado à apresentação do GT2 na Reunião-Diagnóstica – momento anterior à realização da oficina em que ocorreu a apresentação do projeto RULLE e dos Grupos de Trabalho e a coleta das demandas dos inscritos no projeto (entre elas: refletir sobre os motivos de as variedades não serem bem acolhidas; refletir sobre o perigo da uniformização da língua; comparar o *preconceito linguístico* com outros tipos de preconceitos etc.) –, foi produzido um vídeo, uma espécie de animação, com exemplos da diversidade linguística existente no Brasil e com informações como '*o Brasil tem mais de 200 milhões de habitantes, 5 regiões e 27 unidades federativas*', a fim de ressaltar que, desse modo, a variação se tratava de um processo intrínseco e inevitável às línguas naturais.

Dentre as várias ações e deliberações feitas na etapa de planejamento da oficina, destacam-se: realização de leituras e de discussões em grupos, a fim de esquematizar ideias, conceitos e exemplos pertinentes ao tema *preconceito linguístico*; definição do objetivo da oficina e das temáticas a serem abordadas dentro do tema do GT2 (língua falada, língua escrita, variedades prestigiadas, variedades estigmatizadas, norma-padrão, classificação das variações [diatópica/geográfica, diastrática/social, diafásica/situacional, diacrônica/histórica], fenômenos linguísticos [processos fonológicos básicos x erros], mitos linguísticos, e preconceito linguístico/variação no livro didático/BNCC/PCNs); elaboração das quatro situações-problema que formariam a proposta prática da oficina; sistematização dos momentos da oficina e definição da duração de cada atividade, com base nas diretrizes metodológicas⁷⁰ do RULLE; criação dos formulá-

70 Apresentação do objetivo e da temática a serem abordados na oficina; Apresentação do aparato teórico-conceitual necessário para a mobilização dos conhecimentos da oficina; Apresentação da metodologia de uma prática a ser trabalhada em sala de aula;

rios (frequência e avaliação) e dos *links* necessários ao andamento da oficina; organização dos *slides* etc.

Sobre a oficina em si do GT2, que objetivou promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar, o desejo era que, ao fim da oficina, os participantes conseguissem se apropriar do tema guarda-chuva *preconceito linguístico* e das temáticas envolvidas nesse tema, para que, assim, fosse possível abordá-los de forma mais assertiva em sala de aula. Esse momento foi organizado em três outros importantes momentos: o *Teórico-Reflexivo*, o *Prático-Reflexivo* e o momento de *Socialização Grupal*. Por questões metodológicas e de limitação do espaço para a escrita, parte das discussões do primeiro momento (*Teórico-Reflexivo*) já foi abordada na seção anterior. A seguir, serão apresentados alguns recortes dos dois momentos seguintes.

O segundo momento, denominado *Prático-Reflexivo* foi reservado para a execução da proposta prática da oficina do GT2, com espaço para a discussão e a produção em grupo. Tal proposta girou em torno de 4 situações-problema⁷¹, elaboradas a partir de Cordeiro (2007), com diferentes narrativas do cotidiano escolar que envolviam contextos de preconceito linguístico. Assim, os participantes, distribuídos em 4 grupos, tinham como incumbências: ler e analisar a situação-problema; discutir sobre as temáticas envolvidas na situação-problema; levantar os pontos positivos e negativos, em caso de existência; e criar uma possível proposta de intervenção, a qual deveria ser compartilhada com o grupo maior em momento posterior. Aqui, a título de ilustração, e também por conta de o espaço para a escrita não comportar a apre-

Separação de grupos dos professores (em sala de *Meet* distintas) para a realização das atividades; Apresentação dos grupos; Discussão e apreciação dos resultados da oficina; Encaminhamento para os professores de um formulário para apreciação geral da oficina.

71 Cada situação-problema tratou de temáticas específicas sobre o tema *preconceito linguístico*. Situação-problema 1: língua falada, língua escrita, variedades prestigiadas, variedades estigmatizadas, norma-padrão, mitos linguísticos; Situação-problema 2: classificação das variações linguísticas [diatópica/geográfica, diastrática/social, diafásica/situacional, diacrônica/histórica]; Situação-problema 3: fenômenos linguísticos [processos fonológicos básicos x erros]; e Situação-problema 4: preconceito linguístico/variação no livro didático/BNCC/PCNs.

sentação das quatro situações-problema, será abordada somente a situação-problema 1 e a sua problematização.

Figura 2 – Situação-Problema 1

Situação-problema 1

Ao entrar na sala de aula, após o intervalo, a professora **Violeta** encontra um grupo de alunos, situados ao fundo da sala, discutindo sobre o modo de como se fala a língua que se escreve. Em meio ao barulho, característico de fim de intervalo, a referida professora consegue ouvir parte da conversa entre os alunos, que tratava do seguinte:

Frésia: — Pois é... Não é correto você falar “eu rô, tu rai, nós ramo... ele rem” porque, de acordo com as normas da gramática, a gente escreve é “eu vou, tu vais, nós vamos, ele vem”. Então, pra você falar correto, você tem que falar do jeito que você escreve. Entendeu?!

Antúrio: — Mas eu não falo “nós ramo”, assim tá errado mesmo. Eu falo “nós vai”, e todo mundo lá de casa fala assim. Nós fala “nos vai” sempre.

Íris: — E eu tô entendendo o que o Antúrio tá querendo dizer. Então tá certo, num é?!

Frésia: — Não! Não tá! Também tá errado falar desse jeito. O certo é “nós vamos”, porque é assim que se escreve. E se tem que falar do jeito que se escreve. Vejam!!! A professora chegou!

Tocada pela discussão presenciada, a professora **Violeta** decide, então, mudar o direcionamento da sua aula, que previa a realização de uma atividade prática em trio sobre a produção de e-mails. Agora, **Violeta** lança à turma uma dinâmica sobre o que é correto na escrita e o que é correto na fala. Assim, ela escreve várias palavras e as coloca em uma caixa, e, em seguida, faz uma divisão no quadro, escrevendo, de um lado, “*Palavras da Escrita*” e, do outro, “*Palavras da Fala*”. Depois, pede a cada aluno para retirar uma palavra da caixa e escrever no lado correto do quadro.

Fonte: elaboração própria (2021).

A situação-problema 1 narra o episódio de um espaço escolar fictício, em que os estudantes estão a discutir sobre o modo como se fala a língua que se escreve. Na conversa, uma aluna afirma não ser correto falar “*eu rô, tu rai, nós ramo... ele rem*”, porque, segundo ela, não é assim que se escreve. Pelo mesmo motivo, a colocação “*nós vai*” também é condenada pela aluna, que insiste em dizer que “*se tem que falar do jeito que se escreve*”. Toda essa discussão é ouvida pela professora, que, como forma de intervir, decide mudar o direcionamento da aula, lançando à turma, com base na ideia de que fala e escrita são antagônicas, uma dinâmica sobre o que é correto na escrita e o que é correto na fala. A dinâmica objetivava, de modo descontextualizado, a separação de um conjunto de palavras entre as palavras consideradas “*Da Escrita*” e as palavras pertencentes às “*Da Fala*”.

O rigoroso afastamento entre a fala e a escrita e a, suposta, superioridade das normas gramaticais são alguns dos pontos dessa si-

tuação-problema. Na problemática levantada pela aluna, fica explícita a ideia de que a língua falada – assim como a língua escrita – deve estar completamente sob o controle da gramática normativa, necessitando ser manifestada tal qual a língua escrita é. Assim, em nome da equivalência entre fala e escrita, as diferentes realizações (variações), a depender do contexto de produção, na fala e na escrita são dispensadas. Nesse ponto, ao contrário, o contexto de produção, mais ou menos monitorado, influencia significativamente tanto no uso da língua falada como no uso da língua escrita, contribuindo para as diferentes realizações da fala e da escrita, e, por isso, precisa ser considerado antes de qualquer juízo de valor atribuído, pois entender e se comunicar, em um contexto de produção específico, já se faz suficiente.

Não esquecendo que a variação é um princípio inerente às línguas, também é preciso levar em conta que, comumente, haverá variantes para um mesmo fenômeno, como as colocadas na situação-problema, as três formas de dizer na fala (“*Nós ramo*”, “*Nós vai*” e “*Nós vamos*”) aquilo que a norma gramatical, por questões para além do linguístico, assegura apenas uma forma na escrita (“*Nós vamos*”), mas que, no contexto fictício, foram avaliadas por um único viés, o da Gramática Tradicional, a qual, por sua vez, se distancia da gramática da língua, do uso. Na própria fala da aluna que avalia negativamente essas variantes, há reduções e supressões (“*tá*”, “*pra*”), o que, supostamente, não seriam bem-vindas na fala, visto que não seriam assim que se apresentariam na escrita. Além da postura adotada pela professora, essas foram algumas das provocações suscitadas pela situação-problema 1.

Já o terceiro momento, o de *Socialização Grupal*, foi destinado à socialização entre os grupos organizados no momento anterior, o *Prático-Reflexivo*. Tratou-se de um espaço bastante produtivo para o grupo com um todo, em que os participantes expuseram os seus pontos de vista sobre as situações-problema e compartilharam possíveis soluções às problemáticas encontradas. Ao final de cada

apresentação grupal, houve interferências colaborativas e inserções de mais provocações às discussões por parte dos membros do GT2.

Em análise à situação-problema 1, o primeiro grupo apontou a atitude da professora Violeta tanto como ponto negativo quanto como ponto positivo. No que tange à negatividade, colocaram que tal atitude reforçaria a dicotomia entre fala e escrita, no lugar de solucionar o problema levantado, pensamento igualmente compartilhado pelos integrantes do GT2. Colocaram, ainda, que, ao considerar apenas a norma-padrão como correta, a atitude da professora poderia inibir o uso de outras variedades. Nessa altura, foi refletido sobre o emprego das palavras *certo* e *errado* para tratar as diferentes formas de uso da língua na fala e na escrita. Apontaram, também, que o uso de palavras isoladas não daria conta do entendimento da variação nas construções sintáticas abordadas. Quanto à positividade, o grupo destacou a mudança de direcionamento da aula a partir da tentativa de solucionar a problemática por meio da dinâmica com a caixa, o que, em parte, levaria os alunos a refletirem, autoquestionando-se, sobre o modo, entre mais adequado e menos adequado, de usar as palavras na fala e na escrita.

E como possíveis propostas de intervenção, mencionaram a gravação (e posterior transcrição) de áudio de falas do cotidiano, em que os alunos pudessem averiguar a variação linguística, de fato, acontecendo, e o uso de vídeos de falas com níveis de monitoramento distintos (reportagens, entrevistas, vídeos do *TikTok* etc.) para que percebessem as variações em contextos diversos e entendessem que não há, necessariamente, um modo certo e um errado, mas uma situação de comunicação com contexto de produção e público-alvo particulares, que necessitam de posturas linguísticas específicas.

A próxima seção traz os resultados (e discussões) da condução do GT2 no projeto RULLE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre as respostas à seção *preconceito linguístico* do formulário de inscrição do projeto RUULE, foi constatado, quantitativamente falando, que, do total de 122 pessoas inscritas, somente 21 pessoas responderam aos questionamentos referentes à temática do GT2 – mesmo enquanto campos de preenchimento obrigatório –, o que representa 17,21% do total, um número considerado baixo para a quantidade de inscritos no projeto. Certamente, essa falta de resposta se deve a possíveis problemas técnicos, uma vez que alguns campos para respostas também ficaram em branco em outras seções do formulário.

Qualitativamente falando, dos 21 participantes que responderam o questionário, quase todos já ouviram falar em preconceito linguístico, e somente 1 respondeu negativamente a essa pergunta; e a grande maioria afirmou haver casos de preconceito linguístico em sua prática pedagógica, um total de 15 participantes, em oposição a 6 que disseram nunca ter presenciado situações de preconceito linguístico em suas práticas. Analisando as respostas de caráter mais subjetivo, foi percebida uma uniformidade quanto ao entendimento sobre preconceito linguístico, como também quanto à postura adotada em sala de aula quando há atitudes preconceituosas. Eis, em síntese, uma lista de palavras-chave com as ideias mais recorrentes nas respostas dos participantes: variedades estigmatizadas, variedades privilegiadas, individualidade do falante, língua como manifestação, língua escrita, língua falada, preconceito sociocultural.

Quanto à presença dos participantes no GT2 durante a Reunião-Diagnóstica, em que aconteceu a coleta das demandas dos inscritos, houve, numericamente, a participação de somente um inscrito, entre, aproximadamente, 55 presentes. Acredita-se que essa pouca adesão ao GT2 por parte dos presentes na Reunião-Diagnóstica se deve ao fato da existência de uma diversidade de temáticas tão instigantes e urgentes quanto a do *preconceito linguístico*, distribuídas entre os 6 grupos de trabalho do projeto RULLE. Por outro lado, no que diz respeito à qualidade, foi possível realizar, a contento, a coleta das demandas. Indo além, por haver apenas um inscrito participando do GT2, foi possível, de

fato, fazer desse momento um espaço bastante produtivo e leve, o qual proporcionou o diálogo e o levantamento de discussões sobre o tema e uma prazerosa troca de experiências entre os envolvidos.

Sobre a participação na oficina dos inscritos no projeto RULLE, a adesão a esse momento revelou um resultado avaliado positivamente. Além da participação do coordenador do projeto e dos 4 integrantes do GT2, houve a presença de mais 15 participantes no momento da oficina. Os participantes não pouparam ideias práticas de solução às situações-problema, contribuindo, grandemente, para o enriquecimento da oficina. Por isso, foi avaliada satisfatoriamente a participação dos envolvidos nessa atividade. E, de maneira mais tímida, seja pelo *chat* ou pela ativação dos microfones, alguns comentários e intervenções por parte dos inscritos também foram notados em outros momentos da oficina, o que, igualmente, foi entendido como ponto positivo. Assim, de maneira geral, a oficina do GT2 teve um saldo positivo, tanto na quantidade de pessoas participando quanto na qualidade do envolvimento das pessoas na interação e no desenvolvimento das atividades propostas.

Por outro lado, seja por qual motivo, a adesão ao preenchimento do Formulário de Avaliação da oficina não foi significativa por parte dos envolvidos. Das 15 pessoas inscritas, apenas 5 responderam ao formulário, o que corresponde a 33,33 do total. Em contrapartida, uma avaliação notável foi recebida dessas pessoas, pois, quanto ao nível de satisfação com a oficina e ao atendimento às expectativas, 4 pessoas avaliaram com a nota máxima (5), o que representa 80% da avaliação. E, de modo informal, essa satisfação também pôde ser notada por meio de *posts* nas redes sociais de alguns dos inscritos na oficina do GT2.

De modo geral, e qualitativamente falando, o GT2 (e a sua oficina) possibilitou o alcance de outros resultados: reavivou as discussões sobre os temas *preconceito linguístico* e *variação linguística* no entorno da formação de professores e das práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula da educação básica; viabilizou aos professores participantes uma abordagem mais assertiva de tais temas em sala de aula;

possibilitou aos graduandos (PETianos) em formação a oportunidade de se aproximarem, na prática, da realidade escolar, especialmente das situações de preconceito linguístico ainda recorrentes nesse ambiente; e viabilizou a relação entre a Graduação (PETianos), a Pós-Graduação (autora) e Educação Básica (professores participantes do RULLE), colocando em prática a tríade universitária *Ensino, Pesquisa e Extensão*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção, foi relatada a experiência da autora na coordenação do GT2 *preconceito linguístico*, em meio ao planejamento e à execução da oficina sobre o tema *preconceito linguístico*, que, por sua vez, teve como pretensão promover reflexões acerca do preconceito linguístico e da variação linguística no âmbito escolar. Tal GT fez parte do Projeto de Extensão *Reflexões e Usos Linguísticos e Literários na Educação Básica* (RULLE) do PET-Letras da UFPE, o qual esteve direcionado aos professores da educação básica.

Aqui, além da descrição do momento prático, com as reflexões coletivas sobre as situações-problema, foram levantadas discussões sobre as temáticas do entorno do tema guarda-chuva *preconceito linguístico*, como variação sociocultural, variedades prestigiadas, variedades estigmatizadas, língua escrita, língua falada etc. Assim, a oficina do GT2, no geral, conseguiu cumprir a sua finalidade primária, que era trazer à tona essas reflexões no âmbito escolar, para que, assim, fosse possível abordá-los de forma mais assertiva em sala de aula. Nesse sentido, o sentimento é de satisfação com os resultados que esse momento proporcionou, e com essa chance de oportunizar aos participantes da oficina outro modo de trabalhar essa temática em sala de aula.

Retomando a epígrafe deste texto, a qual diz:

Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua. (MILROY, 1998 *apud* BAGNO, 2017, p. 377).

Entende-se que o preconceito linguístico ainda é usado para camuflar outras formas de preconceitos, pois, ao que parece, pouco se tem coragem de apontar sobre a raça ou a religião de alguém, por exemplo, isso não é aceitável, como ela narra, porém, falar do modo de como alguém coloca a língua em uso, há coragem para isso e, ironicamente, é aceitável. Assim, o que não se pode perder de vista é a perspectiva crítica dessa situação: na verdade, o preconceito linguístico advém de outros preconceitos, os sociais, os raciais, os culturais, entre outros.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 set. 2021
- CORDEIRO, D. de R. **Variação linguística: o que pensam e fazem os professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil>>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

Kleverson Gonçalves Willima

Sueder Santos de Souza

**TRANSPONDO OS MUROS
DA DISCRIMINAÇÃO
E DO PRECONCEITO
LINGUÍSTICO:**

uma análise do (não)
ensino de variação
linguística em sala de aula

Resumo: Conhecer as variedades linguísticas do português brasileiro possibilita a inclusão, o respeito e o conhecimento de/por falares diversos, de/por culturas e identidades diversas, de/por seres humanos (que por si só já são diversos), pois língua e sociedade são indissociáveis. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou demonstrar que, apesar da obrigatoriedade legal para que a variação linguística seja ensinada na Educação Básica, o que temos visto é, na realidade, um não ensino e/ou um ensino insuficiente. Para tanto, utilizamos como metodologias as pesquisas bibliográfica e documental, a fim de nos munirmos com referenciais teóricos para embasar nossas discussões, além de, também, ter usado o relatório de estágio de um dos autores como fonte de observação das práticas de ensino de variação na Educação Básica. Ademais, realizamos uma análise qualitativa dos dados obtidos, com o auxílio do aporte teórico da Sociolinguística Educacional e de um questionário aplicado em uma escola pública estadual na cidade de Campos dos Goytacazes – RJ. Como resultados, pudemos observar que (i) o ensino de variação continua sendo insuficiente, apesar da obrigatoriedade e dos avanços nas políticas educacionais; e (ii) tem havido uma persistência num ensino de língua descontextualizado e em mitos de linguagem desmentidos há pelos menos duas décadas.

Palavras-chave: Ensino; Variação; Sociolinguística Educacional.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, o ensino de língua materna, no nosso país, girou em torno de alguns métodos que hoje entendemos por ultrapassados e disfuncionais⁷² (cf. MOURA, 2011, s/p). Nesse sentido, a maior parte das aulas era (e é, em determinados momentos, até hoje), na verdade, aquilo que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, chama de “educação bancária” (2020b, p. 27-28, 2021, p. 79-85). Com o advento da Sociolinguística Educacional, houve o aporte de novas teorias e metodologias para potencializar o ensino de língua através do entendimento de que a variação linguística é um fenômeno intrínseco a todas as línguas vivas e naturais, sem exceção; portanto, trabalhar com esse fenômeno linguístico em sala de aula não só é recomendado e normatizado por documentos oficiais como, também, é extremamente necessário (BORTONI-RICARDO, 2005).

Tendo isso em mente, o presente artigo tem por finalidade demonstrar que, apesar da obrigatoriedade legal para que a variação linguística seja ensinada na Educação Básica, o que temos visto é, na realidade, um não ensino e/ou um ensino insuficiente. Além disso, objetivamos, também, apontar, a partir de uma pesquisa de campo feita durante o período de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa de um dos autores, a forma como algumas professoras abordam (ou não) esse tema em sala.

Para alcançar esses objetivos, em um primeiro momento, iniciaremos uma breve revisão teórica acerca da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística e do Ensino (de Língua), partindo das ideias de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2021), Bagno (2007, 2009, 2014, 2015), Antunes (2014), Oliveira (2010), Almeida e Woitowick (2017), Freire (2020a, 2020b, 2021), Ferrarezi Jr. (2014), entre outros/

72 O professor mexicano Manuel Moreno Castañeda (CURIOSAMENTE, 2022) denomina essa prática de “inércia histórica”, um “congelamento” de determinadas práticas pedagógicas (ultrapassadas) no tempo e que precisam ser superadas.

as. Posteriormente, faremos uma análise qualitativa dos dados que obtivemos a partir da construção de um *corpus*, tomando como base o trabalho de Lins, Silva e Soares (2015). Ademais, através das pesquisas documental e bibliográfica feitas, além dos dados coletados por um questionário que aplicamos a algumas docentes de uma escola pública estadual no município de Campos dos Goytacazes – RJ, começaremos a discorrer sobre os resultados obtidos e a empreender discussões a partir dos dados coletados.

REVISÃO TEÓRICA E DOCUMENTAL

Legislação educacional e o ensino de variação na Educação Básica

Neste subtópico, buscaremos compreender, a partir de uma análise dos principais documentos oficiais que regem a Educação Básica no nosso país, como deve ocorrer o ensino de variação linguística nas aulas de língua portuguesa Brasil afora. No entanto, é necessário destacar, desde já, que não pretendemos exaurir as discussões existentes sobre as legislações educacionais vigentes e tampouco “endeusar” qualquer uma delas. A intenção aqui é puramente (re)afirmar que, apesar da indicação e, até mesmo, da obrigação do ensino de variação em todas as etapas da Educação no Brasil, o que se faz, na maioria das escolas até os dias de hoje, é um não ensino dessa temática e, quando feito, geralmente é através de uma abordagem que se mostra insuficiente.

O primeiro de que trataremos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir deles, começamos um certo processo de revolução nas formas de pensar o ensino e de efetivamente ensinar; porém, de acordo com Ferrarezi Jr. (2014, p. 55), infelizmente essa “revolução” foi apenas no papel. Entretanto, é possível observarmos algumas mudanças com relação aos documentos anteriores (principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Prova disso está

em dois dos objetivos gerais de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, nos quais podemos encontrar:

- (i) utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam e
- (ii) conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado. (BRASIL, 1998, p. 33, sic).

Neles encontramos, ainda, menções diretas a um ensino de língua que seja efetivamente plural, diverso, respeitoso e que pense a língua como ela realmente é: um fenômeno sociocognitivo e variável (cf. BAGNO, 2014, p. 13-14, 2007, p. 82-89). Nesse sentido, os PCN afirmam:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 21).

Ainda sobre a realidade social, cognitiva, cultural, histórica e variável que a língua possui, os Parâmetros Curriculares Nacionais são fortemente enfáticos ao afirmarem que:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas 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 para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar

que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1998, p. 26).

Posto isso, torna-se possível notar a importância de trabalharmos com questões relacionadas à variação linguística em sala de aula. Quando abordamos esse assunto, não estamos nos referindo somente a situações meramente linguísticas, afinal, a língua é também um fato social, o que nos mostra que ela só existe em decorrência dos usos que seus e suas falantes fazem dela.⁷³ Ademais, é relevante destacarmos o fato de que também é dever do/a docente de língua lutar contra os preconceitos e as discriminações decorrentes de questões linguísticas em suas práticas em sala, entendendo e fazendo com que suas turmas entendam que todo/a falante nativo/a sabe a sua própria língua, “pois saber a língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela.” (ANDRADE; RIBEIRO; SANTANA, 2012, p. 4)

O último documento que escolhemos para trabalhar neste tópico é o mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem um caráter normativo, ou seja, serve de base (como o próprio nome indica) para a criação/(re)construção/(re)formulação de currículos a nível nacional, respeitando, obviamente, as necessidades e especificidades de cada região do nosso país. Em se tratando do ensino de variação, a Base é clara com relação ao que entende ser importante/relevante de se abordar em sala. Na parte que cabe ao ensino de língua portuguesa, no Fundamental, ela afirma:

Cabem também 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. Em especial, as variedades linguísticas devem ser

73 De acordo com Calvet (2022, p. 12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes.”

objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. (BRASIL, 2018, p. 81).

Sobre o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 161), ainda encontramos duas habilidades que tratam do ensino de variação, são elas: “(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.” E: “(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”.

A competência específica de número 4 de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 87) é objetiva ao reforçar que os/as estudantes devem “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” Já a competência específica de número 4 de língua portuguesa para o Ensino Médio ressalta que os/as discentes necessitam:

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

Ainda sobre a BNCC: as habilidades EM13LP09 e EM13LP10 versam sobre o tratamento da variação linguística no Ensino Médio. Elas afirmam, respectivamente, que os/as alunos/as devem conseguir/poder:

(i) 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. (ii) 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).

Portanto, é possível afirmar que temos um aporte legal para trabalhar com variação na Educação Básica que não só nos indicam e recomendam, mas também orientam e exigem que façamos, pois, como já afirmamos neste artigo, o fenômeno da variação linguística é inerente a todas as línguas, sem exceção, e faz parte do cotidiano de todas as pessoas que fazem uso de uma língua; afinal, não é somente a fala que varia: todo sistema linguístico é passível de variação, inclusive a escrita, mesmo que ela seja uma convenção social criada para determinados fins e desenvolvida e aprimorada no decorrer dos séculos.

SOCIOLINGUÍSTICA (EDUCACIONAL) E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A Sociolinguística, desde o seu nascimento, trouxe-nos importantes reflexões acerca do ensino de língua materna nas escolas. Porém, um questionamento fica no ar: o que é a Sociolinguística? Mais ainda: o que significa e o que tem de importante a sua vertente Educacional? Bom, para começar, é necessário entendermos que a Sociolinguística, vertente da Linguística, é a ciência que trata/aborda a língua dentro de sua realidade social. Dito de outra maneira: é através

da Sociolinguística que passamos a entender, de uma vez por todas, algo que linguistas do século XIX já apontavam (cf. FARACO, 2006), mas não da forma sistematizada que temos hoje: língua e sociedade são indissociáveis. A partir desse momento, pudemos enxergar a língua como um sistema heterogêneo, variável, complexo e mutável, pois as sociedades humanas são igualmente heterogêneas, variáveis, complexas e com potencial de mutabilidade, daí a relação intrínseca e indissociável entre língua e sociedade.⁷⁴

Com relação à vertente Educacional da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) nos diz que ela compreende,

de forma um pouco genérica, 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.

Nesse sentido, essa corrente teórica parte da ideia de que a escola deve promover o desenvolvimento dos/as estudantes para que sejam capazes de transitar entre as diferentes e diversas situações de comunicação, fazendo com que eles e elas tenham condições de se expressar livremente e de adaptar a sua fala e/ou escrita às distintas realidades, sejam elas mais monitoradas ou menos monitoradas. Para que tal feito seja possível, é necessário que nós, docentes de língua materna, mostremos aos nossos e às nossas discentes que eles e elas conhecem/sabem a sua própria língua e que, inclusive, fazem um perfeito uso dela diariamente. O nosso papel dentro de sala é justamente levar ao conhecimento explícito das nossas turmas algo que é implícito à maioria das pessoas lá presentes: o conhecimento linguístico interno/internalizado que cada um/a tem. Além disso, também faz parte de nossas atribuições ensinar a gramática normativa da língua portuguesa (e Literatura, Leitura e Produção Textual, História da Língua,

74 De acordo com Bagno (2013, p. 37, grifos do autor), "(...) **não existe atividade humana – mental e/ou social – fora da atividade da linguagem. Ser humano é ser na e pela linguagem.** (...) E como ser humano é **ser na e pela sociedade**, é impossível dissociar os fatos sociais dos fatos de linguagem e vice-versa, além de ser impossível desconhecer o processamento cognitivo da linguagem em nossos cérebros."

aspectos semânticos e pragmáticos do discurso etc.), de forma que esses indivíduos tenham um aporte teórico-prático para dar conta de situações mais formais de interação social.⁷⁵

Sobre essa última afirmação: é exatamente nela que reside o problema: a ideia de que ensinar língua é igual a ensinar gramática normativa e nomenclatura, ou pior, que língua é igual a gramática normativa e nada além disso (cf. BAGNO, 2007). Neste ponto, cabe fazer uma distinção entre norma-padrão e gramática normativa. A norma-padrão é uma idealização fantasiosa e inalcançável de língua baseada, exclusivamente, nos cânones literários de uma determinada época. Gramática Normativa, no entanto, é um conjunto de regras que mais se aproximam das realmente (re)produzidas por parcelas da população brasileira (variedades prestigiadas), mas ainda não é o ideal, não é um retrato fiel da realidade (socio)linguística desse segmento específico. Vale ressaltar, ainda, que se tratam de gramáticas normativas, no plural: cada gramático elabora a sua. O que temos de efetivamente ideais e mais próximas da realidade do português brasileiro são as gramáticas descritivas produzidas, em essência, por linguistas.

Esse entendimento ultrapassado de língua tem feito com que as aulas de português, em nosso país, sejam monótonas, desinteressantes e totalmente descontextualizadas. Ademais, ainda existe o fato de que os/as estudantes não conseguem apre(e)nder, de forma efetiva, o que é ensinado pelos/as docentes. De acordo com Bagno (2015), a pior das consequências dessa realidade é o preconceito gerado por ela, justamente por influenciar (negativamente) de maneira direta o processo de ensino-aprendizagem dos/as discentes. Algumas variedades

75 Consoante a isso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 26) afirmam: "A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido."

linguísticas, as classificadas como estigmatizadas, são as que mais sofrem preconceito e discriminação na nossa sociedade. Isso se dá como resultado de uma (falsa) ideia de língua (conforme mencionado acima) que, por sua vez, gera uma imagem, um entendimento social do que seria “certo” e do que seria “errado”⁷⁶. A esse respeito, cabe ressaltar que, (socio)linguisticamente falando, não existe “certo” e “errado”:⁷⁷ existe, isso sim, para a norma-padrão e para as gramáticas normativas (cf. BAGNO, 2009, 2015). A distinção social que se faz entre erro e acerto tem gerado os inúmeros discursos intolerantes e preconceituosos que ouvimos, lemos e vemos Brasil afora.⁷⁸ Com relação a esse último fato: é papel da escola, na figura das/os docentes de língua materna, utilizando-se dos conhecimentos produzidos ao longo de décadas pela Sociolinguística, tratar dos conceitos de “certo”, “errado”, estigma, prestígio e os julgamentos de valor de cada uma dessas realidades em sala de aula e lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação geradas pelo entendimento errôneo dessas questões (cf. BAGNO, 2007; BRASIL, 2018).

Sem a Sociolinguística, em especial a sua vertente Educacional, jamais saberíamos, com o peso científico que se tem hoje, como lidar com essas situações de forma prática, coerente, respeitosa e que, ainda, desconstrua paradigmas autoritários, preconceituosos e intolerantes criados pela sociedade brasileira no decorrer da história.

76 É importante mencionar, porém, que há muitos preconceitos e muitas discriminações sociais no mundo, e o Brasil não fica de fora dessa realidade. Essas dinâmicas sociais patológicas são as que sustentam as práticas de discriminação, preconceito e intolerância na/ pela língua; afinal, como nos apontam Andrade, Ribeiro e Santana (2012), preconceitos sociais e linguístico estão (inter)relacionados.

77 Conforme afirma Bagno (2015, p. 176-177), “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário”, o que, claramente, não é o caso da língua (materna).

78 Bagno (2007, p. 157, grifos do autor), com relação a isso, alerta-nos que “(...) na escola, temos que fazer todos os esforços possíveis para tirar o maior proveito do espaço-tempo pedagógico, a fim de transformá-lo num **foco de resistência e combate ao preconceito** linguístico e a toda forma de discriminação social. **Negar o que é caracteristicamente nosso na língua é negar a nossa própria identidade cultural como povo e nação independente!**”

POR UMA PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA CRITICAMENTE ENGAJADA

Carlos Alberto Faraco nos mostra, em seu livro “Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós”, o que ele entende por pedagogia da variação linguística. Nas suas palavras, um dos maiores desafios que temos é:

Reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 180, grifos do autor).

Nesse mesmo caminho, Bagno (2007) afirma que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas que faz parte, também, da nossa constituição/construção enquanto cidadãos/cidadãs, enquanto seres humanos. A língua, no entendimento da Sociolinguística, é um sistema heterogêneo, variável, mutável e com envolvimento imamente com a sociedade, com a cultura, enfim, com os/as falantes que fazem uso dela (conforme já discutimos acima). Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) nos mostra que uma outra característica sumamente importante da língua – sendo, portanto, necessário pensar e refletir sobre – é justamente o fato de ela compor uma das muitas facetas da nossa identidade enquanto seres humanos, corroborando com a afirmação anterior de Marcos Bagno.

Consoante a isso, ao pensarmos em ensino de língua, devemos levar em conta que ele precisa ocorrer de forma contextualizada (cf. ANTUNES, 2014), respeitando e abordando a realidade variável da língua – tanto na fala quanto na escrita – e a diversidade linguística (e social) existente no português brasileiro (e no Brasil como um todo) (cf. BAGNO, 2007, 2015; BORTONI-RICARDO, 2004, 2021), partindo de diferentes e variados gêneros textuais/discursivos (cf. ALMEIDA; WOITOWICK, 2017; OLIVEIRA, 2010) e, principalmente, valorizando os saberes prévios dos/as estudantes, compreendendo-os/as em sua integralidade, totalidade e complexidade, para que seja possível empreendermos uma educação como prática da liberdade, conforme nos aponta bell hooks (2017) e Paulo Freire (2020a) e visando a autonomia integral dos/as educandos/as, indo ao encontro do que nos aponta Freire (2020b).

O entendimento de ensino de variação linguística que adotamos neste artigo (e na nossa práxis docente), tomando como base as teorizações perpetradas por Bagno (2007, 2012), Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), compreende alguns fatores: (i) entender que esse ensino deve ser contínuo, isto é, feito no decorrer de toda a Educação Básica, não apenas em uma determinada série (como é possível observar em algumas instituições, conforme discutiremos mais adiante); em vários momentos das aulas de língua, não somente em um único dia (até porque isso é, na teoria e na prática, inviável, impossível); e partindo da multiplicidade, pluralidade e diversidade que temos no português brasileiro; ou seja, (ii) abordar a variação em seus diferentes níveis (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, pragmático, lexical e outros), em suas variadas dimensões (regional, histórica, social, etária, geracional, diamésica⁷⁹, estilística⁸⁰ e um larguíssimo etc.) e por fim,

79 Conforme Bagno (2007, p. 46, grifos do autor), “é a que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita.”

80 Variação Estilística, aqui, tem a ver com “o uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal” (BAGNO, 2007, p. 47), podendo ser oral, escrito ou sinalizado (afinal, línguas de sinais como a LIBRAS [Língua Brasileira de Sinais] também variam, pois são línguas tanto quanto as oro-viso-auditivas).

mas não menos importante, é preciso deixar claro, como já mencionado acima, que a variação não acontece apenas na fala: é igualmente possível encontrar variação na escrita, mesmo em textos que contêm alto grau de monitoramento (cf. BAGNO, 2007, 2013).

Entretanto, apesar dos avanços que observamos nas últimas décadas, ainda temos muito o que melhorar, avançar e desconstruir. Em nossa práxis docente, por vezes nos deparamos (e nos depararemos) com vários entraves, sejam eles políticos, sociais, legais, falta de tempo, desinteresse por parte dos/as discentes (e também do/a próprio/a docente); porém, não podemos perder as esperanças de uma educação que seja de qualidade, integral, respeitosa, libertadora e que se proponha a lutar contra todo tipo de intolerância, discriminação e preconceito, sejam eles linguísticos e/ou sociais. Sobre essa última parte, ainda encontramos, em pleno século XXI, discursos discriminatórios, intolerantes e preconceituosos com relação às formas de produção de língua(gem) de determinados grupos sociais (as já citadas variantes estigmatizadas, de grupos minoritários⁸¹ que são, por si só, marginalizados e estigmatizados). Quanto a isso, Othero (2017, p. 7) chama a nossa atenção para um movimento sumamente importante que é o de desconstrução do que ele chama de “Mitos de Linguagem”, são eles: “as mulheres falam demais; a gramática do português não tem lógica; ninguém fala o português correto, certo? a língua portuguesa é uma das mais difíceis do mundo; a ortografia do português é cheia de exceções; todo mundo tem sotaque, menos eu; a língua dos índios é muito rudimentar; depois de adulto, é praticamente impossível aprender uma nova língua; os animais têm uma forma de comunicação tão complexa quanto a nossa; e no futuro contaremos com um tradutor automático universal que traduzirá automaticamente qualquer frase de qualquer língua”.

81 Neste ponto, cabe uma observação: quando nos referimos a grupos minoritários, nem sempre estamos falando diretamente sobre questões quantitativas, mas também (e principalmente) de questões sociais (e às vezes até legais e/ou de políticas públicas).

Na esteira do pensamento de Gabriel Othero, o linguista brasileiro Marcos Bagno (2015, p. 7) já falava, desde 1999 (primeira edição do livro *Preconceito Linguístico*), sobre o que ele chama de “Mitologia do Preconceito Linguístico”. De acordo com ele, são 8 a quantidade de mitos que precisam ser desconstruídos/desmentidos: “o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente; brasileiro não sabe português/só em Portugal se fala bem português; português é muito difícil; as pessoas sem instrução falam tudo errado; o lugar onde melhor se fala português no Brasil é no Maranhão; o certo é falar assim porque se escreve assim; é preciso saber gramática para falar e escrever bem; e o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”.

Por fim, com relação ao problema da “falta” de tempo e da “falta” de metodologias que auxiliem os/as professores/as de língua nessa jornada de um ensino de língua materna mais amplo, democrático e condizente com a nossa realidade social, histórica e cultural, podemos pensar em algumas possibilidades para driblar esses (supostos) percalços. A partir da ideia (também) proposta por nós de um ensino de variação linguística que seja contínuo, isto é, no decorrer de toda a Educação Básica e em vários momentos das aulas de língua, é possível, só para exemplificar, realizarmos algumas ações: ao ensinarmos acentuação (gráfica e prosódica), temos a possibilidade de fazer uma abordagem sociolinguística na hora de mostrar a pronúncia e a acentuação gráfica da palavra “rubrica” e apontar, dessa forma, que pronunciá-la como se fosse “rúbrica” faz com que esse componente lexical mude de paroxítona para proparoxítona, e que, no dia a dia, a pronúncia mais ouvida é a última (pois integra determinadas variedades linguísticas do português brasileiro), somente para dar um exemplo. Ainda: ao trabalhar com pronomes em sala, podemos fazer um contraponto entre os que são efetivamente usados no português brasileiro contemporâneo, baseando-nos nas pesquisas sociolinguísticas recentes, e o que a norma-padrão e a maioria das gramáticas normativas dizem que precisamos empregar ao fazermos uso da nossa língua (como

o pronome “vós”, por exemplo, que não é mais usado aqui no Brasil há, pelo menos, mais de um século [cf. BAGNO, 2007]). Dessa forma, estaremos levando para a sala de aula os usos reais do português brasileiro e contextualizando os conteúdos que estamos ensinando, empreendendo um verdadeiro ensino de variação (que não para por aqui: é, na verdade, muito mais complexo que isso e abarca muitas mais realidades; são apenas exemplos).

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter exploratório, pois traz um levantamento de informações sobre como reforçar que o ensino de variação linguística na Educação Básica continua insuficiente (às vezes até inexistente, em determinadas séries), algo que foi/é tratado por outros/as pesquisadores/as desde pelo menos finais do século passado.

Os métodos de procedimento utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de informações e conhecimentos acerca da temática em questão com base em materiais bibliográficos já publicados; e a pesquisa documental, com levantamento e análise dos documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018).

Optamos pela abordagem qualitativa para examinar os dados coletados e analisar as discussões feitas por outros/as pensadores/as e os apontamentos dos principais documentos oficiais – PCN (1998) e BNCC (2018) –, na intenção de nos instrumentalizarmos para as nossas próprias discussões (que terão continuidade no próximo tópico).

Quanto aos instrumentos de pesquisa, valemo-nos do artigo publicado por Lins, Silva e Soares (2015) para pensar na melhor forma de produzir o nosso. A partir da leitura do trabalho já mencionado, decidimos usar o mesmo instrumento: Relatório de Estágio Supervisionado.

Dos relatórios produzidos por um dos autores, foram selecionados dois, os de Língua Portuguesa, escritos a partir das experiências com turmas do Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio em uma escola pública estadual no município de Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro. Além disso, também fizemos uma pesquisa de campo, nessa mesma escola, com as professoras titulares das turmas observadas, a fim de comparar os dados coletados durante a observação (a prática efetiva delas em sala) no decorrer dos estágios e as respostas de algumas delas a um questionário que contou com três perguntas, a saber: 1) Você costuma trabalhar com variação linguística em sala de aula? 2) Se sim, como costuma fazê-lo? Se não, por que não o faz? 3) Na sua opinião, variação deve ser ensinada em somente uma determinada série ou durante toda a Educação Básica?

Por fim, vale acrescentar algumas informações: o primeiro relatório (Fundamental II) foi produzido no segundo semestre do ano de 2021, ainda no processo de retorno à presencialidade (algo que foi chamado de “ensino híbrido” pela Secretaria Municipal de Educação de Campos e pela SEEDUC – RJ) e o segundo (Ensino Médio) foi produzido no primeiro semestre do ano de 2022, já com as aulas totalmente presenciais. Portanto, buscamos, através dos relatórios, identificar o ensino (ou não) de variação linguística durante aquele período de observações, fazendo uma comparação com as respostas de algumas das professoras ao questionário aplicado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste primeiro momento, organizaremos os fragmentos retirados dos Relatos de Experiência⁸² de um dos autores deste trabalho na seguinte ordem: Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e Ensino

82 No Centro Universitário FAEL, o nome que damos aos relatórios de Estágio é Relato de Experiência, por isso decidimos manter dessa forma.

Médio (1^a, 2^a e 3^a séries). Vale ressaltar, uma vez mais, que boa parte das observações do Estágio Supervisionado I, feito durante todo o segundo semestre de 2021 (de agosto até o início de dezembro), foi no modelo híbrido (parte on-line e parte presencial); porém, as observações das turmas de 6^o ano foram todas de forma remota (via *Google Meet*), haja vista que a professora titular das turmas estava passando por problemas pós-infecção por Covid-19. Seguem, abaixo, os fragmentos do Relato 1.

Fragmento 1 – Ensino Fundamental – anos finais: 6^o ano

Uma outra questão que me deixou alerta, agora não tão boa assim, foi a forma como ela abordou alguns fenômenos linguísticos socialmente estigmatizados, como a (não) flexão de número em determinadas estruturas (ex.: Os menino come bolo). Gramaticalmente falando, esse fenômeno é considerado como um “erro”; porém, quando tratamos de fatos linguísticos, fenômenos que efetivamente ocorrem da língua (em uso), essa noção tradicional, conservadora e preconceituosa de “erro” deixa de existir. Ela não disse, em momento nenhum, que essa situação é comum, recorrente e natural na língua falada do dia a dia, em sua forma *menos monitorada* (BORTONI-RICARDO, 2004); simplesmente afirmou, de forma quase categórica, que o “certo” é apenas o que está nos compêndios gramaticais, haja vista que ela estava ensinando, justamente, sobre flexão de número a partir de uma visão normativa.

Fragmento 2 – Ensino Fundamental – anos finais: 7^o ano

Quando ela trabalha com gêneros textuais (algo que é feito a todo momento em suas aulas), sempre que surge a oportunidade, ela aborda os diferentes falares e as diferentes formas de lidar com um mesmo enunciado.

Fragmento 3 – Ensino Fundamental – anos finais: 8^o ano

Enquanto professora, ela trabalha com uma pedagogia tradicional, centrada nos livros didáticos e nas análises morfosintáticas incansáveis e descontextualizadas, em muitos momentos, da realidade das turmas. Eu assisti a uma aula remota dela, que foi ministrada lá na escola mesmo, e não é muito diferente de como ela trabalha no presencial: análise morfosintática, usa somente o livro didático e/ou as apostilas disponibilizadas pela escola, sempre centrada na gramática normativa e não contextualiza os conteúdos para que fique mais inteligível à turma. Quando perguntada sobre a forma como ela costuma abordar a temática das variações/mudanças linguísticas em sala de aula, a única coisa que ela afirmou fazer foi o trabalho com os regionalismos linguísticos e somente quando aparece nos livros didáticos; ou seja, não é uma temática recorrente em suas aulas, apesar de podermos fazer esse tipo de abordagem com absolutamente qualquer conteúdo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004).

Fragmento 4 – Ensino Fundamental – anos finais: 9º ano

Com relação ao tratamento (ou a falta de) com a variação/mudança linguística, ela até comenta sobre essas temáticas em sala, sim, mas geralmente de forma um tanto quanto depreciativa, satirizada. Em um determinado dia, quando eu estava na escola observando suas aulas, foi feita uma pergunta um tanto complicada: “Vocês acham que sabem falar português?”, e a resposta de um aluno foi mais ou menos assim: “Professora, eu sei falar do meu jeito, mas não da forma certa.” Em seguida, ela usou a resposta do aluno para trabalhar com variação diatópica, só que de forma satirizada, como se fossem formas de falar tão absurdas que chegam a ser engraçadas. Ademais, além de ter feito esse gancho, ela ainda concordou com o aluno e não disse mais nada sobre isso, como se nativos “errassem” a sua própria língua, o que sabemos que não funciona dessa forma. Só podemos falar em “erros”, quando se trata de falantes nativos de uma língua, no sentido gramatical. Nas palavras do linguista brasileiro Marcos Bagno, “nenhum nativo ‘erra’ a sua própria língua.” Por fim, vale ressaltar que, apesar dessa forma desastrosa de trabalhar com as questões referentes às variações/mudanças, ela é uma boa professora, tem uma didática maravilhosa e ainda aborda temáticas atuais e socialmente “problemáticas”, como as novas configurações de família, populações LGBTQIA+, questões de gênero e racismo, sempre com muita propriedade em relação ao que fala e trazendo reflexões importantíssimas.

Fonte: Relato de Experiência do Estágio Supervisionado
I de Língua Portuguesa 2021.2.

Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, podemos perceber que há uma defasagem no ensino de variação linguística. Nas turmas do 6º ano, esse conteúdo não foi abordado em momento algum, apesar das muitas oportunidades que a professora teve para fazê-lo (conforme fica evidente no fragmento 1). Nas turmas de 7º ano, a professora mencionou, em algumas de suas aulas, fenômenos variáveis da língua e tratou-os de forma amigável e coerente, mas sem trabalhar com a parte teórica da Sociolinguística Variacionista (o que não é necessariamente um problema). Já nas turmas de 8º ano, o fenômeno da variação não foi mencionado em nenhuma aula da professora titular, somente durante a regência de um dos autores deste artigo. Por fim, nas turmas de 9º ano a variação foi trabalhada em dois momentos: nas apostilas disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ), no primeiro semestre de 2021 (durante o período de ensino remoto), através da plataforma *Applique-se*⁸³ (tendo a possibilidade de também apanhá-las na escola) e em uma aula presencial durante o período de ensino híbrido (que foi de meados de agosto até

83 Disponível em: <<https://www.aplique-se.rj.gov.br/inicio/9-ano/lingua-portuguesa>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

final de outubro de 2021), porém, mais uma vez, de forma insuficiente e, no caso específico de uma das turmas do 9º ano, de forma satirizada, desrespeitosa e disfuncional. Já discutimos, neste trabalho, sobre os problemas da fazer o que consta no fragmento 4, mas é sempre bom reforçar: insinuar, afirmar, dizer que uma pessoa fala “errado” a sua própria língua, negando a identidade linguística desse falante, é no mínimo antiético, um absurdo sem tamanho e uma falta de compromisso pedagógico com um ensino que seja realmente libertador, democrático, respeitoso, enfim, indo de encontro a uma pedagogia da variação linguística criticamente engajada, como propomos acima.

Ainda sobre o Fundamental II, vale ressaltar algumas particularidades. No primeiro semestre de 2021, as escolas estaduais ainda estavam na modalidade remota de ensino, trabalhando, praticamente, só com as apostilas do *Applique-se*, sendo poucas as professoras que davam aula pela plataforma *Google Meet*⁸⁴. A escola em questão criou salas no Google Sala de Aula, a fim de possibilitar aos/às docentes um ambiente para postar atividades, avaliações e materiais complementares. Cabe frisar, no entanto, que só tinham acesso às plataformas digitais aqueles e aquelas que tinham acesso à internet. Na falta dele, mães/pais e responsáveis poderiam ir à escola apanhar as apostilas e, posteriormente, entregá-las respondidas para que os/as professores/as pudessem avaliá-las. Sobre as apostilas: somente as duas primeiras do 9º ano abordam a temática da variação; porém, ainda de forma superficial.

Para “fechar” a parte que cabe aos anos finais do Fundamental, é necessário comentar que a pandemia atrapalhou (e muito!) o desenvolvimento desta pesquisa. Em decorrência da falta de tempo, as professoras priorizaram, como já era de se esperar, o ensino de gramática e deixaram de lado muitas outras nuances da língua. As aulas de português, no ensino híbrido, aconteciam a cada 15 dias, sendo somente 2 tempos (de 50 minutos cada) de aula por quinzena. Além disso, mesmo quando as aulas já haviam retornado totalmente à presencialidade

84 Nem todas tinham condições de se adequar à realidade daquele momento e o estado demorou a liberar verbas para a aquisição de um *tablet*, *notebook* ou computador para o corpo docente.

(a partir de final de outubro de 2021), havia/há uma defasagem gigantesca na educação desses/as “estudantes da pandemia”. Ainda hoje, em pleno mês de julho de 2022, é possível sentir/notar/perceber tamanha defasagem desses/as discentes, o que não mais justifica a ausência do ensino de variação (haja vista termos voltado à “normalidade”, que por sua vez jamais será como antes): já demonstramos, em outros tópicos deste artigo, que é possível abordar a temática da variação em vários conteúdos diferentes dentro da disciplina de língua portuguesa⁸⁵ (algo que também nos esclarece a BNCC [BRASIL, 2018, p. 81]).

Agora, organizaremos os fragmentos referentes à observação de turmas do Ensino Médio. Diferentemente do Fundamental II, no Médio não foi possível observar todas as turmas por uma questão logística: são cerca de 40 turmas, entre primeiro, segundo e terceiro anos. Foram observadas 3 turmas de primeiro, 5 turmas de segundo e 2 turmas de terceiro, durante o primeiro semestre de 2022 (de fevereiro até julho de 2022), já com o ensino totalmente presencial.

Fragmento 1 – Ensino Médio – 1ª série

Quando trabalhou com introdução à Literatura, falou sobre a importância dos povos pioneiros, comentou sobre o porquê de não ser interessante usar o termo “índio”, explicou impecavelmente que, nas próprias palavras dela, “a ausência de escrita não implica falta de cultura”, no momento em que estava abordando a questão do que é considerado civilizado e do que não é. Ela procura passar sempre atividades que sejam contextualizadas e que façam as/os alunas/os pensarem e refletirem sobre as questões, o que é excelente, na minha opinião. A professora sempre usa como base para as suas aulas o livro didático, mas também consulta outros materiais se e quando necessário. Além disso, ela também usa bastante o quadro no decorrer das aulas e procura dar uma semana de aula teórica e, na próxima, reforçar esses conteúdos através de atividades de fixação. Com relação ao que me propus a avaliar aqui (ensino de variação), além do que já me havia sido pedido no Manual de Estágio, não consegui pegar uma aula dela sobre variação, pelos motivos já apresentados antes, e também ainda não consegui encontrá-la para que fosse possível perguntá-la diretamente sobre a forma como ela aborda o conteúdo.

85 Sabemos, por óbvio, que é possível a existência de uma defasagem curricular na formação de professores/as de língua portuguesa, dependendo da época em que se formaram, da instituição, do Projeto Pedagógico do Curso etc. No entanto, também sabemos que é possível se informar, atualizar-se e empreender uma “nova roupagem” no ensino de língua materna em nosso país. Precisamos fazer um “trabalho de formiguinha”: começar nem que seja aos poucos, mas começar.

Fragmento 2 – Ensino Médio – 2ª série

Além disso, também entende a importância do ensino de variação e, inclusive, trabalhou com essa temática em algumas aulas e atividades. Agora, sobre o que também me propus a avaliar, em relação ao ensino de variação, com ela pude notar algumas questões que considerei interessantes: ela trabalha com variação de forma ampla e integrada com outras partes (em várias dimensões [social, histórica, regional etc.] e vários níveis [fonético-fonológico, léxico, morfossintático etc.]), conversa com a turma sobre o preconceito linguístico e como devemos lutar contra ele (e todas as outras formas de preconceito e discriminação), mostra que toda língua varia e que isso é normal e natural de/em absolutamente todas as línguas e entende que variação precisa ser ensinada/trabalhada em outros momentos, não apenas em uma série específica e nem apenas em uma aula específica (inclusive, foi o que mais me chamou atenção, pois ela não só entende isso, como também pratica, diferente de outras professoras que têm o mesmo discurso, mas são/estão desprovidas da prática).

Fragmento 3 – Ensino Médio – 3ª série

Com relação ao ensino de variação, ela aborda essa temática dentro da realidade do ENEM, mostrando quais são os tipos mais cobrados, o que é mais comum de cair nas provas e puxando o gancho para explicar sobre fenômenos variáveis, sobre a intrínseca relação entre língua e sociedade e outras situações que vão além do mero ensino tradicional de língua. Quando perguntada se trabalha com variação (e se sim, como procede) e se pensa que esse conteúdo precisa/pode/deve ser trabalhado em outros momentos e em outras séries ou não, ela respondeu o seguinte: “Trabalho com variação linguística pela importância de o aluno entender que não existe o certo ou errado no contexto comunicativo. Ressalto que a prioridade é a comunicação entre quem fala e quem escuta. Ao ensinar variedade linguística, eu priorizo questões do Enem e de vestibulares para pontuar a relevância do conteúdo e a atualidade. Além disso, gosto de mostrar cada variedade e sua importância para cada contexto. Esse conteúdo deve ser apresentado sempre, respeitando a idade escolar e maturidade cognitiva, contudo é sempre importante apresentar para o aluno o conceito equivocado de certo e errado.” Portanto, fica muito visível, pelo menos para mim, a preocupação dela com certas situações que geram dúvidas, polêmicas e muitos problemas no processo de ensino-aprendizado de língua materna no nosso país e que precisam/devem ser discutidas em sala de aula.

Fonte: Relato de Experiência do Estágio Supervisionado
II de Língua Portuguesa 2022.1.

Sobre a parte que cabe ao Ensino Médio, é válido já começar pontuando que as observações nas turmas de primeira série foram menores porque a professora titular dessas turmas faltou algumas

vezes (sem contar que ainda teve um dia de aplicação de uma prova do governo, feriados e recessos e os dias de Conselho de Classe, que caíram justamente nos dias dela). Em se tratando das discussões sobre ensino de variação, fica claro que no Ensino Médio essa questão é muito mais trabalhada do que no Fundamental, até pela realidade do currículo mínimo do estado que exige a abordagem dessa temática no Médio (mais especificamente no primeiro ano). Apesar disso, os conteúdos referentes à variação não foram abordados nas turmas de primeiro ano da professora cujas aulas foram observadas (pelo menos não dentro do período de observação). Possivelmente, conforme ela comentou, esses conteúdos serão ensinados no próximo semestre. No curto período em que as aulas dela foram observadas, foi possível perceber que a docente trata de temas sociais importantes de forma ética, respeitosa e usando dados factíveis como argumento. Isso já nos mostra, de certa forma, que ela se preocupa com uma educação que fuja aos moldes do tradicionalismo pedagógico historicamente inerte.

Como é possível observar, a variação foi trabalhada no segundo ano, mas no decorrer de 3 aulas. A professora conceituou algumas dimensões da variação linguística do português brasileiro (regional, histórica, social e estilística), falou sobre o preconceito linguístico e a importância de que ele seja evitado e também trabalhou com a ideia de discursos mais monitorados e menos monitorados (que ela chamou de “formal” e “informal”). Além disso, esse conteúdo foi cobrado na atividade avaliativa do primeiro bimestre, em 4 questões diferentes, sendo uma delas discursiva. Com relação aos níveis, ela até comentou que existe variação morfossintática e fonético-fonológica (não com esses termos), mas deu maior ênfase, como já era de se esperar (cf. BAGNO, 2007, 2013), ao nível da variação lexical (os famosos “regionalismos”). Embora ainda falte um ensino contínuo – em outros momentos que não somente em uma ou algumas poucas aulas –, e também de uma abordagem sociolinguística educacional mais ampla e coerente com as teorizações dessa área, essa docente em especial é muito responsável quando se trata de evitar preconceitos e discriminações, sejam eles quais forem, ao mesmo tempo em

que busca ensinar língua (principalmente gramática) de uma forma contextualizada e o mais próximo possível de seus/suas estudantes.

A docente do terceiro ano, por outro lado, encerrou o semestre sem abordar a variação nas suas turmas. A intenção dela, conforme o que foi combinado com as turmas, é trabalhar com esse tema quando estivesse mais próximo da prova de Linguagens do ENEM. Como ela é professora de cursos pré-vestibular e preparatórios para concursos, a dinâmica dela em sala de aula, especificamente com a terceira série, é usar as questões do ENEM como forma de se preparar para o Exame, mas ao mesmo tempo também aprovar na escola. Além do ENEM, ela trabalha com questões de vestibulares e concursos, já preparando seus/suas estudantes para o futuro. Dessa forma, ela analisou os temas que mais caem nas provas de Linguagens e utiliza as suas aulas para revisar esses temas e ensinar o que ainda não tenha sido abordado. Conforme o que consta no fragmento 3 acima, referente ao terceiro ano, é possível perceber o cuidado que ela tem, pelo menos de acordo com o que ela respondeu quando foi perguntada, com o ensino de variação em suas turmas. Apesar de uma abordagem voltada (quase) exclusivamente a concursos e provas de vestibular (e ENEM), há uma preocupação, por parte dela, em fazer com que os/as discentes entendam que “não existe certo e errado no contexto comunicativo”, valendo-nos de suas próprias palavras. Esse entendimento é extremamente importante para que discriminações e preconceitos sejam evitados, para que possamos transpor os muros e as barreiras das discriminações e dos preconceitos, sejam eles linguísticos ou sociais de uma forma geral (entendendo, por óbvio, que só existe preconceito linguístico porque existem preconceitos sociais, conforme nos afirmam Andrade, Ribeiro e Santana [2012]).

À guisa de finalização, fazendo agora um contraste entre o observado e o respondido pelas professoras quando perguntadas sobre suas práticas, podemos perceber que (i) algumas fazem do seu discurso uma prática efetiva; (ii) algumas, em sala de aula, agem diferente da forma como dizem fazer; e (iii) com outras não deu tempo

de mensurar, ainda, devido à correria de fim de semestre letivo. Algo que é quase unânime, pelo que pudemos observar no período dos estágios, é o entendimento das professoras do Fundamental II de que variação só se deve ensinar no Ensino Médio (com exceção somente de uma delas, que por um acaso também trabalha com o Médio). Por outro lado, as docentes do Ensino Médio entendem que variação deve ser um tema a ser abordado no decorrer de toda a Educação Básica, embora claramente não seja o que acontece em boa parte das instituições de ensino do nosso país. Especificamente sobre o ensino de variação, para nós é muito evidente que o ensino é insuficiente e por vezes problemático devido a uma falta de entendimento dos fenômenos da variação por parte de alguns/algumas docentes. Isso não só faz com que uma boa parte do currículo de língua portuguesa seja deixado de fora das salas de aula, como também impede que os/as discentes sejam instrumentalizados/as com esses conhecimentos, a fim de (re) conhecer a diversidade linguística do português brasileiro e começar o processo de construção de sua própria identidade linguístico-social, respeitando o Outro (e a si mesmo/a) em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todas as discussões empreendidas por nós no decorrer deste artigo, é possível e necessário notarmos que o ensino de língua materna, em determinadas instituições, continua sendo insuficiente e, quando olhamos para o ensino de variação linguística na Educação Básica, a situação piora ainda mais. Apesar disso, tem havido alguns avanços no sentido de uma melhoria na qualidade de ensino, principalmente de língua portuguesa, em nosso país.

De fato, trabalhar com variação linguística em todas as etapas da Educação Básica instrumentaliza os/as estudantes para lidar com o Outro, no sentido antropológico do termo, e consigo mesmo/a, à medida que entendemos a importância do conhecimento

e da apreensão da diversidade linguística do português brasileiro na construção da nossa identidade (linguística) enquanto seres humanos e falantes de uma língua (a língua portuguesa do Brasil).

Nesse sentido, empreender uma pedagogia (da variação) que seja criticamente engajada torna-se cada dia mais e mais necessário. Somente avançaremos enquanto sociedade quando finalmente entendermos que somos seres diversos, plurais e singulares e passarmos a lutar pelo fim da intolerância, do preconceito e das várias formas de discriminação, inclusive a linguística. A sala de aula, a escola em si, são arenas de disputa de poder; afinal, como nos afirma Althusser (1980), a escola é um aparelho ideológico (opressor) do Estado. Em contrapartida, elas também têm, felizmente, possibilidade de serem espaços de diálogo, de reflexão, de crítica, de luta contra todo tipo de intolerância e, principalmente, espaços de convivência, de reconhecimento de si e do Outro, de liberdade/libertação, só depende dos usos que fazemos deles.

Sendo assim, enquanto professores/as de português brasileiro, temos o dever (legal, ético, cívico e até mesmo moral) de abordar essas temáticas em sala de aula, trabalhar com a pluralidade e multiplicidade de que se constitui a língua (e os falantes que fazem uso dela), ensinar variação e todas as possibilidades de uso da língua, a fim de transpormos os muros da discriminação e do preconceito (linguístico) e praticarmos uma pedagogia da variação linguística (e um ensino de língua materna, num sentido mais amplo) criticamente engajada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V; WOITOWICK, I. J. **Fundamentos e metodologia do ensino da Língua Portuguesa**. 2. ed. Curitiba: Fael, 2017.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ANDRADE, G.; RIBEIRO, J.; SANTANA, I. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? *In*: VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" - EDUCON, set. 2012, São Cristóvão-SE/Brasil. **Anais [...]** São Cristóvão-SE: UFS, 2012.

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, Linguística**: pongo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Português Brasileiro**: a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- FARACO, C. A. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LINS, J.; SILVA, J.; SOARES, P. As sete pragas do ensino de português e outras pragas, hoje: reflexões a partir do estágio supervisionado de língua portuguesa. *In*: **V ENID & III ENFOPROF/UEPB**, 2015, Campina Grande. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11582>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MOURA, J. S. A. O ensino da variação linguística em sala de aula. *In*: **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas – EPEAL**, set. 2011, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: PPGE/UFAL, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **COISAS QUE TODO professor de português PRECISA SABER**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OTHERO, G. A. **Mitos de linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PASADO Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN CON EL MAESTRO MANUEL MORENO CASTAÑEDA. Produção: Curiosamente. You Tube. 23 de mai. de 2022. 1h 27min 56s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=53tndxKAeCU>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

Mariana Mathias da Silva

**DA *INTERNET*
PARA O PAPEL:**

estudando a síntese
por meio do gênero
textual '*Tweet*'

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre uma proposta didática, produzida e experienciada durante o período de participação da Residência Pedagógica de Letras na UFRRJ, na área de Língua Portuguesa, entre os anos de 2020 e 2021. O objetivo foi desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da escrita para alunos do nono ano do ensino fundamental, com base na metodologia ativa e em abordagens sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2007, KOCH; ELIAS, 2008), seguindo o conteúdo programático de leitura e compreensão das relações textuais. Assim, à luz dessas teorias, o trabalho produzido consistiu em um estudo do gênero textual síntese, previsto no planejamento escolar do 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola CAIC Paulo Dacorso Filho em Seropédica, Rio de Janeiro. A síntese ensinada, contudo, é a que se realiza no gênero textual emergente *tweet*, advindo da rede social *Twitter*. Desse modo, buscou-se relacionar o cotidiano do aluno à prática da escrita e da oralidade de modo a alcançarmos resultados que podem revelar, de fato, o uso da escrita e as possíveis ocorrências de variações linguísticas, tornando-as materiais de estudo sobre variação linguística.

Palavras-chave: Gênero Textual. *Twitter*. Síntese.

INTRODUÇÃO

A residência pedagógica de 2020/2021.1 teve como foco o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Consequentemente, desde o início, discutiu-se esse processo que é problemático em nossa sociedade. Por isso, nos encontros *online*, os residentes, os orientadores e a preceptora discutiram sobre como minimizar esse problema nas turmas participantes do programa, principalmente nos 8º e 9º anos do ensino fundamental, cujos alunos têm entre 13 a 15 anos, período de transição entre o fundamental e o médio. Para iniciar as discussões de como ensinar as estratégias de escrita, partimos de leituras sobre metodologia ativa, que se finalizaram com uma palestra sobre tal tema.

A metodologia ativa de aprendizagem consiste em uma forma de ensino por meio da qual os alunos são estimulados a participar do processo de maneira mais objetiva, porque envolve os alunos e seu cotidiano nele, tornando-os protagonistas desse processo, como discorrem:

A metodologia ativa é uma construção procedimental com concepção educativa e pedagógica que estimula processos de ação-reflexão-ação. Desta forma, o docente media ações que permitem que os estudantes assumam posturas ativas em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, revelando suas experiências e vivências prévias, para que se tornem mais habilitados a lidar com diversos problemas e contextos sociais. Este conceito é confirmado por Freire ao mencionar a educação como um método que não é efetivado por outrem ou pelo próprio sujeito, mas que se concretiza na interação entre sujeitos históricos por meio de suas palavras, ações e reflexões. (GARCIA; OLIVEIRA; PLANTIER, 2019, *Online*).

No ensino da escrita, esse processo não ocorre somente com a aprendizagem das regras gramaticais e de produção textual, mas há uma relação de saberes comunicativos, que se estendem para fora do linguístico discursivo. O escritor precisa de ferramentas para conseguir construir um texto. Desta forma, a escola é o local mais propício para que esse processo de ensino aprendido ocorra. Então, no desenvolvimento, discutiremos sobre os gêneros textuais e sua aplicação

no cotidiano do aluno, seguindo com a descrição do trabalho planejado e discutido. Assim, na conclusão, são discutidas as possibilidades de apresentar e trabalhar as variações linguísticas diante das sínteses produzidas pelos alunos e sua relevância para o desenvolvimento de consciência e responsabilidade sobre o uso da variação linguística.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Desta forma, pensando neste evento que é a escrita, é essencial que o aluno como escritor conheça os gêneros textuais, seus objetivos e usos, já que um mesmo gênero pode ser encontrado em vários modos discursivos. Dessa forma, é interessante observar os gêneros textuais já que eles advêm de fenômenos históricos sociais como Marcuschi os considera:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos assim gêneros, sejam eles orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2008, p.13).

Um texto nunca é meramente a materialização de pensamentos e nem pode ser escrito de forma equivocada em seu uso, como uma dissertação numa estrutura de receita culinária, pois o gênero textual permite-nos transmitir uma informação em uma determinada estrutura, conforme nossos objetivos. Os gêneros textuais guiam-nos a escrever as ações comunicativas cotidianas. Os critérios que direcionam a escrita, por exemplo, de sinopses de um filme ou de resumos acadêmicos direcionam o leitor a entender os sentidos contidos neles. Os sentidos do texto e o objetivo do autor com as informações da sinopse ou do resumo, por exemplo, seguem direções que os gêneros

prescrevem. Pois cada gênero direciona o autor a um contexto discursivo que melhor se encaixe no objetivo dele. Marcuschi explicita:

Os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticas e formais). (MARCUSCHI, 2008, p.14).

Os gêneros textuais e os tipos de textos guiam-nos a escrever de modo a contemplar nossos objetivos. Então, com o avanço tecnológico na sociedade e as necessidades de expor informações e comunicar-se, surgem gêneros textuais que guiam os escritores a compartilhar informações como o *email*, vídeos na plataforma *YouTube*, bate-papos e *tweets*.

É possível observar que cada mídia e plataforma virtual apresentam formas de escrita, pois elas tornam-se gêneros textuais também. Pensando no avanço tecnológico e na situação cultural e social dos alunos nos anos 2020 do século XXI, os gêneros textuais que estão presentes na *internet* se tornam relevantes, já que eles podem ser os principais meios de comunicação da sociedade, conforme Marcuschi explica:

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2008, p.13).

Cada rede social tem um gênero textual singular, já que os usos e os recursos de escrita que cada rede detém diferem uma das outras. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC propõe que o aluno deve conhecer diferentes gêneros e portadores textuais. No eixo da leitura, o aluno deve ser capaz de identificar gêneros textuais, e no eixo da escrita compreender as práticas de produção relacionando com seu cotidiano. Além de valorizar e usufruir do saber social, cultural e digital em seu cotidiano, aprendendo e colaborando para a construir

uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Como também compreender e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma apropriada nas diversas práticas sociais que o aluno exerce e tornar-se protagonista de sua vida pessoal e coletiva. Por isso, as redes sociais tornam-se essenciais na sala de aula, visto que esses alunos acessam e interagem nas redes sociais, compartilhando suas vidas nelas.

Assim, com base na BNCC, sugerimos o uso dos *tweets* de modo a estudar a construção da síntese, pois o *tweet* apresenta uma estrutura que se difere de outros gêneros textuais digitais, como o *email* e as publicações de *Facebook*. A síntese é um resumo das principais ideias ou a essência de qualquer atividade comunicativa e objeto, conforme o manual de síntese da PUC Goiás (2020). É possível, portanto, fazer uma síntese de um filme, de uma série, de uma novela, de um livro, de um artigo ou de um trabalho acadêmico, por exemplo. O *tweet* é um gênero textual que ocorre na plataforma de bate-papo, publicações e notícias chamada *Twitter*. Pode-se observar que é um gênero textual digital emergente, porque compreende algumas características distintas como o número de caracteres. Logo, o *tweet* pode comportar vários tipos de textos como o argumentativo e o narrativo. Dessa maneira, a síntese é uma operação textual que auxilia a resumir textos e informações, por isso um gênero textual que contempla a técnica de síntese pode ser o *tweet*, um gênero textual digital emergente.

O *tweet* é um texto que pode ser escrito no máximo com 280 caracteres, podendo conter texto verbal, fotos, um *GIF* (imagem em movimento) e/ou um vídeo, publicado na rede social *Twitter*. Os textos aparecem para o remetente na página de perfil e na *timeline* (página que apresenta as publicações em tempo real) da página inicial do remetente. Também, eles aparecem para o destinatário na *timeline* da página inicial de qualquer pessoa que siga o remetente. Desta maneira, a síntese torna-se uma operação textual fundamental para ser utilizada nesse gênero.

Conforme o conteúdo programático de leitura e compreensão das relações textuais para o segundo trimestre proposto pela escola CAIC. CAIC Paulo Dacorso Filho é uma escola pública em Seropédica/

RJ, no bairro Campus da UFRRJ. A síntese é uma operação textual elencada nas unidades temáticas previstas para o 9.º Ano do ensino fundamental no componente curricular, como na imagem abaixo.

Figura 1 – Conteúdo programático de leitura e compreensão das relações textuais do CAIC do ano de 2021

2º BIMESTRE		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> Síntese Resenha crítica Produção de texto 	LEITURA <ul style="list-style-type: none"> Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica Efeitos de sentido 	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
	PRODUÇÃO DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital 	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
	ORALIDADE <ul style="list-style-type: none"> Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados 	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido. (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem dessa unidade temática deve contemplar o meio social cibernético em que o aluno pode estar inserido e do qual, futuramente, ele possa fazer parte. Também, a síntese é uma unidade importante, já que em outros gêneros textuais ela também pode ser utilizada, dado que o aluno como sujeito social precisará expressar-se de forma concisa e sintética, oral ou escrita. As atividades desenvolvidas são uma produção textual no formato de *tweet* a partir da proposta: “Resuma sua série favorita em um *tweet*, lembrando que a produção textual não pode ultrapassar 280 caracteres”, como nos exemplos apresentados abaixo nas imagens

Figura 2 e 3 – exemplos de *tweets*





Dami. (Jan 27, 2020) ...
Replying
a mina trabalha numa editora e vai do fundo do poço pro auge e pega o cara gostosão da boca delícia
3 replies, 13 likes

Dami. (@Jan 27, 2020) ...
Replying
roubam minhões e riem da cara do governo
4 replies, 115 likes

vero (@Jan 27, 2020) ...
La Casa de Papel?
1 reply, 12 likes

[Show replies](#)

Júlia (@Jan 27, 2020) ...
Replying
Uma garota que vive em um filme de terror a vida inteira dela e vive muito bem com isso
1 reply, 20 likes

vero (@Jan 27, 2020) ...
não sei, mas me interessei
1 reply, 1 like

[Show replies](#)

luiza (@slJan 27, 2020) ...
Replying
um bando de retardado que é médico
2 replies, 9 retweets, 149 likes

Fonte: *Twitter* (2021).

A atividade nesse processo de ensino-aprendizagem recorre à metodologia ativa porque o próprio aluno produz o material utilizado, assim tornando-o autor do material que, durante o processo, pode

ser estudado sob diversos itens gramaticais como concordância, sintaxe e morfologia. Essa possibilidade de estudo ocorre porque o aluno pode sintetizar de acordo com sua perspectiva. Também, por estar situado em um ambiente *online*, a norma-padrão não é exigida, pois o aluno pode discorrer a concordância de número deslocando-se à regra normativa. Bem como, morfológica ao digitar palavras de acordo com a sua fonética ou ortograficamente errada como milhões em vez de milhões. Como também, inserir gírias e adjetivos locais como cara e mina para apresentar o sujeito da frase.

A proposta didática pode disponibilizar oportunidade de criar material espontâneo advindo dos alunos em sala de aula. Consequentemente, o material pode ser estudado ao longo dos bimestres, porque emergem variações linguísticas em diversos itens gramaticais, resgatando a discussão sobre variação linguística. A discussão torna-se constante questionando a variação linguística em diversos ambientes e categorias gramaticais, tornando o aprendizado sobre a variação linguística mais efetiva e, possivelmente, evitando possíveis deslocamentos e usos inapropriados do conceito e dos estudos da variação linguística.

A discussão inicia-se com a seguinte proposta: descreva sua série favorita e deixe as pessoas descobrirem-na. Consequentemente, apresentam-se sínteses, explicando as séries sem explicitar o nome, mas descrevendo os personagens, situações e enredo de forma resumida. A exigência é que contenham informações suficientes para que o leitor possa compreender do que está tratando o *tweet*. Dessa forma, o aluno estará exposto a diversas formas de produção de sínteses que são efetivas ao entendimento do leitor. Em decorrência disto, o *tweet* como gênero textual torna-se pertinente para praticar a síntese.

Seguindo a sequência pedagógica, sugerimos uma dinâmica por meio da qual os alunos deveriam descobrir qual o nome da série. Esta dinâmica premedita o debate a seguir, pois durante a interpretação da síntese, os alunos podem destacar séries variadas, apresentando suposições diversas acerca da informação contida na síntese.

Também, é pertinente destacar que durante a dinâmica, o professor pode captar inúmeras falas que podem deslocar-se da norma, apresentando variações linguísticas. Logo, pode ser mais uma oportunidade de adquirir material espontâneo e significativo para o estudo sobre a variação linguística de acordo com a variação emergente adquirida durante as suposições.

A seguir, pode-se conduzir um debate sobre as informações sobre a série resumida no *tweet*, de modo a explorar o conhecimento cultural dos alunos, além de discutir a relevância das informações sintetizadas. Bem como, um dos objetivos do debate é exercitar a habilidade de argumentação dos alunos como previsto na BNCC sob a habilidade EF89LP12 que prevê:

planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. (BRASIL, 2018).

Consequentemente, o debate insere-se como prática oral argumentativa e de síntese, uma vez que os alunos podem evitar a prolixidade. A habilidade de sintetizar oralmente é relevante, pois o cidadão terá situações cotidianas em que sintetizar será um bom recurso como apresentar trabalhos, participar de entrevistas de trabalho, bem como gravar áudios via aplicativo *whatsapp*.

O *tweet* tem uma estrutura singular já que é possível digitar no máximo 280 caracteres e pode ser utilizado de diversas formas, de acordo com o objetivo do docente. Dessa forma, é necessária para que o locutor consiga sintetizar informações para que possa comunicar-se com os remetentes de forma efetiva. Porque para elaborar uma boa síntese é necessário compreender o texto original, a fim de conseguir redigir um novo texto que mostre as ideias essenciais de forma efetiva e compreensível, para evitar interpretações ambíguas sobre um texto específico e resgatar conhecimentos prévios de quem lê a síntese apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades propostas são relacionadas a uma operação textual significativa tanto oral quanto escrita para o aluno, visto que ele, tanto nas redes sociais quanto no mundo físico, participará de eventos linguísticos importantes para sua vida pessoal e escolar, como uma apresentação de trabalho, que deverá ser conciso para o interlocutor ou leitor entender as informações, sem precisar ler um texto prolixo.

O objetivo das atividades é proporcionar ao aluno a prática da síntese, expondo e informando a quem lê ou ouve certas informações sobre como é essencial saber como e quando sintetizar as informações. Para tanto, a autonomia do estudante deve ser estimulada. É nessa perspectiva que a metodologia ativa favorece o trabalho proposto, porque estimula essa autonomia tal como propõem Garcia, Oliveira e Plantier.

A metodologia tradicional, muito centrada na aula expositiva, embora ainda seja dominante em nossa cultura educacional, não atende às demandas do século XXI, que cada vez mais exigem um perfil que incorpore as chamadas “competências sociais”, que facultam ao profissional resolver problemas complexos: pensamento crítico; espírito de equipe; autonomia; responsabilidade; ética e capacidade de aprender sempre. Para tanto, as metodologias ativas de aprendizagem contribuem de forma eficaz. (GARCIA; OLIVEIRA; PLANTIER, 2019, *online*).

Diante desta premissa, é possível demonstrar a operação da síntese ao propor as atividades que coloquem o aluno como protagonista, já que a discussão remete a situações que muitos alunos já podem ter vivido ao ler ou ouvir alguma notícia jornalística, o resumo semanal de uma novela, uma sinopse de um filme, ou série.

Em suma, é interessante pensar que o processo de escrita é muito mais do que a aplicação de normas linguísticas. Ela projeta um sentido porque a escrita é uma atividade social e cultural que envolve conhecimentos, além dos gramaticais. É necessário que o autor em ascensão entenda o evento que é a escrita e crie sua relação entre autor, texto e leitor para que o texto tenha seu objetivo contemplado.

Na residência pedagógica, aprendemos que o processo de ensino-aprendizagem da escrita precisa fazer o aluno protagonista desse evento, utilizando os conhecimentos já adquiridos e agregando conhecimentos sobre gêneros textuais, tipos de textos, leitura e conhecimentos culturais de modo a empoderar o aluno como cidadão e escritor.

A proposta de atividade didática tem por objetivo expandir habilidades escritas e orais dos alunos de maneira íntima e protagonista, uma vez que o material será produzido pelos alunos. A dinâmica que incentiva o aluno a supor o nome da série diante das informações descritas também trabalha habilidades como suposição e argumentação, bem como produz material sobre variação linguística, uma vez que na oralidade, eles procuram palavras, estruturarão sentenças e argumentos que poderão sustentar as perspectivas deles. Diante disto, no final da sequência pedagógica, o debate poderá ser local de culminação e prática de todo trabalho que está sendo estudado e praticado durante a aula.

É importante notar que as atividades proporcionam oportunidades de estudar e praticar categorias gramaticais como morfologia, sintaxe e concordância, sob uma perspectiva da variação linguística. Porque a produção oral guiada pelo momento e emoções do momento podem produzir exemplos de variedades linguísticas como gírias e deslocamentos da norma-padrão, diante da situação de debate. Logo, pode-se notar que a variação linguística está presente em diversas situações do

cotidiano e na sala de aula onde pode-se resgatar a discussão da variação linguística sobre os usos e as ocorrências variacionais.

Trabalhando na residência, pudemos refletir sobre as estratégias de ensino, como experienciar o cotidiano da escola municipal como no planejamento e na discussão sobre materiais e maneiras de como ensinar a escrita aos alunos, para tornar o processo de ensino-aprendizagem efetivo. Infelizmente, não pudemos aplicar esse trabalho em sala de aula, porque as escolas estão em regime remoto causado pela pandemia global Covid-19. Portanto, essa proposta está disponível, enriquecendo o banco de atividades e proporcionando uma atividade sob a metodologia ativa. Podendo incorporar diversos objetivos e práticas na língua portuguesa no Brasil, proporcionando uma forma singular de escrever ou digitar uma produção textual sob o gênero de síntese.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021
- CENTRAL DE AJUDA. **Como usar o Twitter**: tweets. 2021. Disponível em: <<https://help.twitter.com/pt/using-twitter#tweets>>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- EAD PUC GOIÁS. **O que é síntese**: Como fazer, exemplo e passo a passo. 2020. Disponível em: <<https://ead.pucgoias.edu.br/blog/o-que-e-sintese>>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- GARCIA, M.; OLIVEIRA, M.; PLANTIER, A. interatividade e mediação na prática de metodologia ativa: o uso da instrução por colegas e da tecnologia na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 87-96, jan./mar. 2019.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade *In*: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Gabrielly Champi Duarte

**ENSINO
DE GRAMÁTICA
ATRELADO
À VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA:**
aprendizagens
e reflexões de experiência
vivida na educação básica

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.19

Resumo: Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, que busca fazer reflexões a partir de experiência vivida em contexto de sala de aula. Pretende-se apresentar pontos relevantes dessa experiência obtida por meio do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência) durante o ano de 2017. As aulas ocorreram em turma de primeiro ano do Ensino Médio na Disciplina de Língua Portuguesa e tiveram como foco o ensino de gramática atrelado ao ensino de variação linguística com base, principalmente, em estudos de Faraco (2008) e Vieira e Brandão (2014). Alguns dos temas abordados nas aulas foram: norma culta e norma-padrão; norma culta e norma popular; concordância nominal; concordância verbal. Os objetivos deste trabalho são: analisar criticamente os pontos positivos e negativos (erros e acertos) na realização das aulas; avaliar o processo de recepção dos conceitos pelos alunos; propor adequações de conceitos/abordagens/atividades realizadas em aula. De maneira geral, o processo de ensino-aprendizagem de gramática atrelado à variação linguística, nesta experiência, se mostrou produtivo, porém, também é preciso ressaltar que houve alguns equívocos na apreensão e aplicação de conceitos expostos em aula; dificuldades na elaboração de atividades e dificuldades dos alunos na compreensão dos conceitos.

Palavras-chave: Ensino de Gramática. Variação Linguística. Educação Básica.

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho visa a analisar uma experiência vivida na educação básica no ano de 2017 obtida por meio do contato com o PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência).

Graças ao Projeto, houve a possibilidade de contato com a escola pública e com uma turma específica de primeira série do ensino médio, ministrando aulas todos os meses. As aulas tinham como foco o ensino de gramática pela perspectiva da variação linguística com base nas obras de Faraco (2008) e Vieira e Brandão (2014) para abordagem dos conteúdos.

A experiência durante todo o projeto foi bastante produtiva e enriquecedora, desde o processo de contato com a teoria, até o planejamento e prática das aulas. Além disso, rendeu reflexões e inquietações algumas das quais estão dispostas neste texto.

Para esta reflexão, em primeiro lugar, estão dispostas algumas explicações acerca do projeto PIBID, para, em seguida, exposição e avaliação de algumas aulas ministradas durante o ano de 2017.

De acordo com *site* da Universidade Estadual de Londrina,

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID se desenvolve por meio da concessão de bolsas para: estudantes da licenciatura [bolsistas de iniciação], professores das redes públicas [supervisores] e professores da universidade [coordenadores de área, coordenadores de área de gestão de processos educacionais e coordenador institucional].⁸⁶

Por meio deste projeto, os participantes, tanto alunos quanto docentes, são beneficiados. Os alunos têm a experiência de ministrar aulas

86 Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pidid/apresentacao.html>>. Acesso em 04 mar. 2022.

antes mesmo do estágio obrigatório, os coordenadores (professores das universidades) podem estar em contato com os supervisores (professores das escolas públicas), ou seja, há uma cooperação entre universidade e escola pública.

O *PIBID* da área de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2017, tinha como objetivo apresentar os temas da língua portuguesa sob a perspectiva da variação linguística, visando à compreensão das variantes existentes, assim como a diminuição do preconceito linguístico. Professores de várias escolas estaduais da cidade participavam do projeto. Cada professor formava um grupo de alunos que atuaria na escola em que ministrava suas aulas de língua portuguesa. Havia um encontro mensal na universidade com o intuito de exposição e discussão do referencial teórico e explanação do tema a ser abordado em sala de aula.

O grupo de alunos que fizemos parte era composto por oito discentes e a supervisora, que ministrava suas aulas no Colégio de Aplicação da UEL. O colégio fica na região central de Londrina, bem localizado e seu alunado heterogêneo, composto por adolescentes de várias regiões da cidade. Havia reuniões semanais no colégio com o intuito de planejamento da aula com o tema a ser abordado (previamente discutido na reunião mensal da universidade). As reuniões eram produtivas e contavam com a colaboração de todos os integrantes do grupo no planejamento da aula, na elaboração das atividades e sugestões de intervenções didáticas. Para a aplicação das aulas, o grupo foi dividido em duplas e cada dupla ficou responsável por ministrar aulas em uma turma durante todo o ano de 2017. Nossa dupla ficou com um primeiro ano do Ensino Médio composto por trinta alunos – uma turma heterogênea. Ministrávamos duas aulas mensais de cinquenta minutos cada e tínhamos uma rotina semanal de frequência no colégio para observação de aulas da professora regente de turma.

Ao todo, durante o ano, foram ministradas dezoito aulas. A seguir, a análise de algumas dessas aulas.

AULA “NORMA CULTA E NORMA-PADRÃO”

Nesta aula, levamos um vídeo⁸⁷ para discussão com os alunos, no qual o jornalista Alexandre Garcia faz críticas ao livro *Por Uma Vida Melhor* (2009) distribuído a alunos da EJA no ano de 2011 pelo fato de a obra abordar a variação linguística e não usar expressões como “certo” e “errado” na abordagem da língua, expressões as quais o jornalista utiliza para tratar de sua visão de como a língua deveria ser ensinada. Nosso intuito era dialogar com os alunos e saber de suas impressões acerca do discurso do jornalista. Os discentes que se posicionaram (dois alunos) afirmaram que concordavam que para a escrita deveria sempre haver “certo” e “errado”, mas que para a fala isso não deveria se aplicar.

Nós explicamos aos alunos que o discurso do jornalista não fazia sentido do ponto de vista linguístico pelo fato de ele defender “certo” e “errado” e uma suposta norma que estaria acima de todas e seria invariável. No entanto, na prática, isso não seria possível, pois, nas situações comunicativas, toda e qualquer norma é passível de variação, inclusive as usadas no âmbito jornalístico. Explicamos então a diferença entre norma-padrão e norma culta seguindo as definições de Faraco (2008).

Como norma-padrão, demos o exemplo da norma presente em gramáticas normativas. Usamos de exemplos encontrados na *Folha de S. Paulo* e na *Folha de Londrina* para exemplificar a norma culta no âmbito jornalístico: “[...] testes químicos vão ser realizados [...]”; “[...] novos medicamentos para tratar a tuberculose multirresistente podem se tornar [...]”; “A resistência a antibióticos pode se desenvolver [...]”; “Milhares de trabalhadores imigrantes se mudam”; “ela pode se transformar”; “Estão abertas as inscrições para o concurso Miss Londrina 2017, cujo evento está marcado para o dia 9 de abril [...]”; “[...] as linguças da Rico Alimentos, produzidas aqui mesmo no município, não teve problemas de vendas no último final de semana [...]”. Por meio desses exemplos, explicamos que nem sempre a prescrição averiguada em gramáticas normativas ocorre

87 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w_uZc-99pll>. Acesso em: 30 maio 2022.

na prática, mesmo em textos considerados cultos. Por fim, aplicamos uma atividade dissertativa com o intuito de que os discentes dissertassem sobre as diferenças das normas culta e padrão e usos no dia a dia.

AVALIANDO E REFLETINDO...

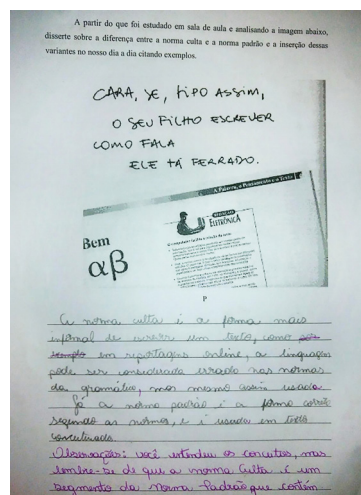
A ênfase dada às situações sociocomunicativas e diferença no uso da linguagem a depender do gênero e contexto de produção foi muito acertada na abordagem feita em sala de aula por ser algo já evidenciado pelos estudos linguísticos. Quanto aos conceitos de norma culta e norma-padrão, reduzimos norma-padrão à gramática normativa, poderíamos ter explorado a questão da padronização brasileira, o que é um projeto padronizador e diferenciá-lo das normas cultas, outro conceito que não poderia ter sido definido por si só, no singular, visto que se trata de um conceito plural.

A escolha dos gêneros textuais pode ser considerada precisa, porém, houve um equívoco de nossa parte, usamos de fontes de norma “curta” para dizer que a “norma-padrão não recomenda”, não fomos consultar apenas os bons gramáticos, foi feita pesquisa em *sites* de internet, à época não entendíamos a questão da norma culta muito bem e da distinção do que seriam bons manuais normativos x norma “curta” (guiada pelo arbítrio), como aponta Faraco (2008).

Quanto à atividade dissertativa desenvolvida pelo grupo, houve incompreensão de conceitos ao tratar como variantes a norma culta e a norma-padrão, não podendo ser a norma-padrão assim classificada, uma vez que se trata de uma baliza extraída do uso real, uma codificação relativamente abstrata que visa a uniformização linguística (FARACO, 2008).

O uso dos termos “formal” e “informal” reduziram a compreensão dos alunos apenas a essas classificações, conforme demonstra à resposta a atividade abaixo:

Figura 1 – Atividade sobre norma culta e norma-padrão⁸⁸



Fonte: Acervo pessoal.

Conforme a imagem, a aluna respondeu: “A norma culta é a forma mais informal de escrever um texto como por exemplo em reportagens *online*, a linguagem pode ser considerada errada nas normas da gramática, mas mesmo assim usada. Já a norma-padrão é a forma correta segundo as normas, e é usada em textos conceituados.”, fica evidente a compreensão de que a norma culta é “informal” e a padrão “formal” e “correta”.

Foi muito difícil explicar os conceitos para os discentes de forma didática e clara por se tratar de conceitos complexos e não compreendidos de forma profunda por nós docentes. Pelas respostas à atividade, o conteúdo não chegou de forma suficientemente satisfatória. De forma geral, entenderam que a escrita é a norma-padrão e a fala é norma culta, sem mais especificações.

88 Trata-se da imagem da atividade dissertativa desenvolvida em aula, contendo o seguinte enunciado: “A partir do que foi estudado em sala de aula e analisando a imagem abaixo, disserte sobre a diferença entre a norma culta e a norma-padrão e a inserção dessas variantes no dia a dia citando exemplos.” Na sequência, centralizada, uma imagem com a seguinte frase está exposta: “Cara, se, tipo assim, o seu filho escrever como fala ele tá feerado.” Em seguida, está disposta a resposta de uma discente à atividade e a observação das professoras.

AULA “NORMA CULTA E NORMA POPULAR”

Nesta aula, trabalhamos com diferentes textos para explicar as diferenças entre norma culta e norma popular. Levamos duas crônicas, uma de Fernão Lopes, *Prólogo à história da regência e do reinado de D. João I* (LOPES, 1990) e outra de Rubem Braga *Um sonho de simplicidade* (BRAGA, 1961) para fazermos comparação entre a linguagem empregada em cada texto e dar ênfase às épocas diferentes de produção, além de destacar que se tratam de normas diferentes vigentes para cada um.

Levamos também um trecho de *Os Lusíadas* (CAMÕES, 1954) no original e outro traduzido para uma linguagem atual, para dar ênfase sobre a questão de a norma culta mudar conforme a época. Para tratar da norma popular, levamos duas músicas, uma do cantor Projota *A reza-deira* (2014), do gênero RAP, e outra das cantoras Maiara e Maraisa, do gênero Sertanejo Universitário, *Comé que larga desse trem* (2017) para enfatizar as particularidades encontradas em cada canção, tais como gírias, ditados populares, abreviações, aspectos de oralidade. Por fim, pedimos aos alunos que modificassem a letra da canção *Comé que larga desse trem* (2017) para um texto nos moldes de norma culta.

AVALIANDO E REFLETINDO...

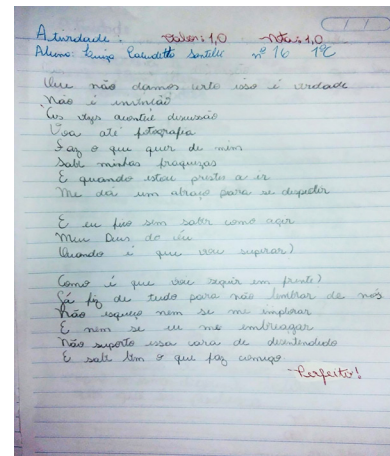
Trabalhamos com textos de diferentes épocas, diferentes gêneros textuais e diferentes contextos, a escolha dos gêneros consideramos acertada. Na comparação das crônicas, pensamos que seria mais interessante que fossem da mesma época, para destacar que as normas cultas do Brasil e a de Portugal são diferentes. Faltou enfatizar esse aspecto na explanação em sala de aula.

A escolha do trecho de *Os Lusíadas* (CAMÕES, 1954), para destacar a mudança da norma culta conforme o tempo, acreditamos

não ter sido interessante por ser um texto no português europeu que transcrevemos para o português brasileiro atual. Uma opção mais satisfatória seria um texto antigo do português brasileiro e um atual.

Faltou ênfase também no fato de cada texto seguir uma norma e essa norma ser adequada, sobretudo as populares, nos casos das músicas. Por isso, julgamos que não tenha sido uma boa ideia transcrever a música para a norma culta, uma vez que a canção é perfeitamente adequada ao que se destina e utiliza a norma conveniente ao seu propósito. Uma outra atividade que não fosse transformar a obra seria mais plausível, embora tenha havido uma boa resposta a essa atividade, os alunos entenderam seu intuito, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 2 – Atividade sobre norma culta e norma popular⁸⁹



Fonte: Acervo pessoal.

89 A imagem representa a resposta à atividade de transpor a letra da canção *Comé que larga desse trem* (2017), das cantoras Maiara e Maraisa, da norma popular para a culta. A aluna escreveu o seguinte texto: Que não damos certo isso é verdade/ Não é invenção/ Às vezes acontece discussão/ Voa até fotografia/ Faz o que quer de mim/ Sabe minhas fraquezas/ E quando estou prestes a ir/ Me dá um abraço para se despedir/ E eu fico sem saber como agir/ Meu Deus do céu/ Quando é que vou superar?/Como é que vou seguir em frente?/ Já fiz de tudo para não lembrar de nós/ Não esqueço nem se me implorar/ E nem se eu me embriagar/ Não suporto essa cara de desentendido/ E sabe bem o que faz comigo.

Foi notável, não apenas por esta resposta, mas também por outras, a boa compreensão dos alunos acerca do que havia sido solicitado. Houve, por nós professoras, uma utilização reducionista de termos como “norma culta do Brasil”; “norma culta de Portugal”; “norma popular”; como termos estanques, não levando a complexidade desses conceitos, como, por exemplo, o fato de existirem diferentes normas cultas e diferentes normas populares. Entendemos que seria relevante acrescentar esses aspectos à discussão.

AULA “CONCORDÂNCIA NOMINAL NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA”

Nesta aula, levamos aos alunos duas tabelas de concordância nominal, uma tabela com regras de concordância nominal segundo consulta à gramática normativa de Cunha e Cintra (2013) e outra com alguns casos de concordância nominal realizadas na fala. O intuito era fazer uma comparação entre as práticas faladas de concordância e as regras prescritas pela norma normativa para que percebessem que a fala não realiza fenômenos aleatórios, mas que possui lógica, sistematicidade.

Na tabela denominada “Regras de concordância nominal estabelecidos pela norma-padrão”, elencamos casos de concordância de número e gênero; regra de adjetivo anteposto com função de adjunto adnominal; adjetivo posposto com função de adjunto adnominal; regras de adjetivo como predicativo do sujeito. Na tabela denominada “Outra realidade de concordância nominal utilizada pelos falantes”, elencamos o exemplo de plural por contaminação e exemplo de concordância na língua inglesa para mostrar redundância da língua portuguesa na marcação de plural, exemplos retirados da obra de Vieira e Brandão (2014).

Explicamos cada caso da tabela, tanto os casos prescritos pela gramática normativa quanto os casos da língua falada popular. Alguns exemplos foram expostos também na lousa para facilitar a explicação

dos conceitos. Após as explicações, frisamos a questão do contexto, de que o contexto deveria definir a concordância a ser utilizada. Com foco em questões de formalidade e informalidade. Pedimos aos alunos que realizassem uma atividade na qual deveriam dissertar sobre a diferença entre duas frases, uma seguindo a lógica da gramática normativa de concordância e outra seguindo uma lógica da língua falada e que detalhassem qual seria adequada a qual contexto.

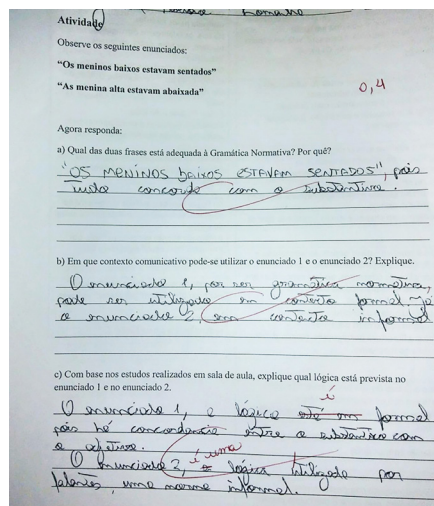
AVALIANDO E REFLETINDO...

Acreditamos que a ideia de demonstrar a diferença entre uma regra gramatical em diferentes normas seja positiva, mas talvez nossa abordagem tenha sido equivocada. A ideia de listar várias regras de duas normas (prescritiva e popular) tenha fugido do propósito, pois pode passar a impressão de que a quantidade de “regras” a serem ensinadas na aula de língua portuguesa tenha aumentado.

O fato de também termos abordado a questão da adequação e inadequação ao contexto também fugiu do propósito, pois cremos que isso em nada reduz o preconceito linguístico, afinal, aparentemente mudamos “certo” e “errado” e substituímos pelos pares “adequado” e “inadequado”, não é esta a ideia. Fica implícito, nesse tipo de explicação, a visão de que a norma culta é a norma da gramática normativa, de que é invariável, de que quem varia é só a norma popular, como os exemplos trazidos de língua falada, fugindo, assim, do nosso objetivo.

Trazer exemplos da norma culta falada e escrita de diferentes gêneros textuais e compará-los com as prescrições gramaticais seria, avaliando hoje, mais assertivo. Ficamos presas, nas explicações, aos conceitos de formalidade e informalidade, como demonstra os resultados das atividades, e os alunos reduzindo tudo a esses aspectos não apenas nesta aula, mas também nas outras. A atividade abaixo deixa isso explícito.

Figura 3 – Atividade sobre concordância nominal⁹⁰



Fonte: Acervo pessoal.

AULA “CONCORDÂNCIA VERBAL NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA”

Nesta aula, explicamos a regra geral de concordância verbal na lousa e levamos uma gramática normativa para mostrar aos alunos como consultá-la e para verificarmos como o compêndio tratava do tema. Nós então os separamos em seis grupos.

90 Trata-se de uma folha de atividades da aula em questão. Afirma-se na parte superior esquerda: “Observe os seguintes enunciados: ‘Os meninos baixos estavam sentados’/‘As menina alta estavam abaixada’/ Agora responda: a) Qual das duas frases está adequada à Gramática Normativa? Por quê?”. Em sequência a resposta do aluno: “Os meninos baixos estavam sentados”, pois tudo concorda com o substantivo”. Abaixo, outra questão está disposta: “b) Em que contexto comunicativo pode-se usar o enunciado 1 e o enunciado 2? Explique.” A resposta do aluno nas linhas seguintes: “O enunciado 1, por ser gramática normativa, pode ser utilizado em contexto formal. Já o enunciado 2, em contexto informal.” Uma última questão é elencada: “c) Com base nos estudos realizados em sala de aula, explique qual lógica está prevista no enunciado 1 e no enunciado 2.” A resposta do estudante: “O enunciado 1 a lógica é formal, pois há concordância entre o substantivo com o adjetivo. O enunciado 2 é uma lógica utilizada por falantes, uma norma informal.”

Cada grupo recebeu duas atividades, como jogo dos sete erros, complete de rimas, caça-palavras, entre outros, e tinham que realizá-las e apresentar seus resultados para toda a turma por meio de apresentação oral. As atividades foram as seguintes:

(GRUPO 1)

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

COMPLETE AS FRASES ABAIXO COM OS VERBOS APRESENTADOS. (FAÇA MODIFICAÇÕES NA FRASE SE ACHAR NECESSÁRIO).

A) OS FILHO BRINCOU, COMEU E _____ MUITO NO FERIADO. (CORRER)

B) AS GAROTAS GOSTA DE DANÇAR, _____ E _____ (PULAR E CONVERSAR)

C) OS PROFESSORES CANTAM, _____, _____, _____, _____ E _____ MUITO DURANTE O ANO. (DANÇAR, JOGAR, BRINCAR, ENSINAR E COBRAR)

D) OS ALUNO COMEU, DANÇOU, _____ E CONVERSOU MUITO NO PASSEIO. (CANTAR)

E) OS PADRES ABENÇOOU E _____ DURANTE A MISSA (REZAR).

NORMA-PADRÃO

COMPLETE AS FRASES ABAIXO COM OS VERBOS APRESENTADOS. (FAÇA MODIFICAÇÕES NA FRASE SE ACHAR NECESSÁRIO).

A) OS ALUNOS COMERAM, DANÇARAM, _____ E CONVERSARAM MUITO NO PASSEIO. (CANTAR)

B) OS IDOSOS APOSTARAM, BRINCARAM E _____ MUITO NO EVENTO. (SORRIR)

C) AS MENINAS _____, _____ E _____
QUANDO A BARATA ENTROU NA SALA. (GRITAR, PULAR E CORRER)

D) OS IRMÃOS JOGOU, GASTOU E _____ MUITO NO
FLIPERAMA (BRINCAR)

E) MATHEUS _____, _____ E _____.
(JOGAR, CANTAR E DANÇAR).

F) ESSES JOVENS _____, _____ E _____.
(JOGAR, CANTAR E DANÇAR).

G) OS ESTUDANTES COMERAM, CONVERSARAM E
_____ MUITO DURANTE O INTERVALO. (CORRER)

H) OS FILHOS _____, _____, _____
MUITO NO PASSEIO (JOGAR, GASTAR E BRINCAR)

I) OS ALUNOS _____, _____ E _____
MUITO DURANTE A AULA. (CONVERSAR, BAGUNÇAR E ANDAR)

J) OS PROFESSORES CANTARAM, _____,
_____, _____, _____ E _____ MUI-
TO DURANTE O ANO. (DANÇAR, JOGAR, BRINCAR, ENSINAR E COBRAR)

(GRUPO 2) NORMA-PADRÃO

COMPLETE AS LACUNAS COM OS VERBOS CONJUGADOS:

- SUJEITO ANTEPOSTO AO VERBO
 - 1) VANESSA E GABRIEL _____ PARA ALA-
GOAS. (VERBO VIAJAR/ PRET.PERF.)
 - 2) A PAISAGEM _____ ESPIRITUALIZADA QUANDO
TROUXERAM O INCENSO. (VERBO FICAR/ PRET.PERF.)
 - 3) PEDRO E JÚLIA SE _____ CONSTANTEMEN-
TE DAS TAREFAS. (VERBO ESQUECER/ PRESENTE)
 - 4) MARCELA E EU _____ DA MULTIDÃO. (VERBO
FUGIR/ PRET. PERF.)

5) O CONSUMISMO _____ MARCA REGISTRADA DOS LONDRINENSES. (VERBO SER/ PRESENTE)

SUJEITO POSPOSTO AO VERBO

1) _____ AS PIZZAS. (VERBO CHEGAR/ PRET.PERF.)

2) O BOLO DE CHOCOLATE, _____ AS CRIANÇAS.
(VERBO COMER/ PRET.PERF.)

3) _____ EU QUE CHAMEI JOÃO PARA A FESTA. (VERBO SER/ PRET.PERF.)

4) _____ OS MENINOS DA SALA PARA O TREINO DE FUTSAL. (VERBO VIR/ PRET.PERF.)

5) _____ OS OLHOS O MISTÉRIO DE SUA FACE. (VERBO SER/ PRESENTE)

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

COMPLETE AS LACUNAS COM VERBOS QUE USAMOS NA FALA INFORMAL:

_____ QUATRO ALUNOS AO TREINO DE BASQUETE. (VERBO FALTAR/ PRET. PERF.)

_____ GÊMEOS OS FILHOS DA CANTORA FAMOSA. (VERBO SER/ PRESENTE)

_____ OS IRMÃOS DE BRUNA PARA A APRESENTAÇÃO DE BALÉ. (VERBO VIR/ PRET.PERF.)

_____ OS LANCHES QUE PEDIMOS. (VERBO CHEGAR/ PRET. PERF.)

_____ ELES QUE GANHARAM O CAMPEONATO. (VERBO SER/ PRET. PERF.)

(GRUPO 3)

D	C	V	N	B	E	P	E
C	A	G	E	N	T	E	S
T	N	M	M	R	T	I	V
O	I	H	R	A	B	X	E
S	U	J	E	I	T	O	L
A	N	I	M	A	D	A	L
I	D	P	L	U	R	A	L
N	A	T	U	R	E	Z	A

Caça palavras de animacidade do sujeito: _____ de referência _____ que funcionam em geral como _____ da oração, favoreceria a realização da marca de _____ no _____, enquanto os de _____ inanimada não favoreciam.

P	E	S	S	O	A	O	S
O	V	E	I	C	U	L	O
P	B	U	D	E	V	U	A
L	V	J	G	B	E	S	N
A	A	I	E	N	N	B	I
N	C	P	V	T	T	E	M
T	A	M	E	N	I	N	A
A	H	O	M	E	N	S	L

Classifique os sujeitos como animados e inanimados e elabore frases com cada um.

(GRUPO 4)

USO
OS PEIXE _____ VELOZMENTE
AS MENINA _____ O LIVRO
OS GATO _____ DO TELHADO
OS MENINO _____ DO FUTEBOL
OS PALITO _____ QUEBRADO

NORMATIVA
OS PEIXES _____ VELOZMENTE
AS MENINAS _____ OS LIVROS
OS GATOS _____ DO TELHADO
OS MENINOS _____ DO FUTEBOL
OS PALITOS _____ QUEBRADOS

EM QUE SITUAÇÕES NORMATIVAS UMA PESSOA FALARIA ASSIM? E POR QUE ACONTECE ISSO NO USO?

EX1: _____

EX2: _____

EX3: _____

EX4: _____

EX5: _____

(GRUPO 5) COMPLETE O JOGO DE RIMAS ABAIXO:

CONCORDÂNCIA NA PERSPECTIVA DA NORMA-PADRÃO

ELES FICARÃO

É A TERCEIRA PESSOA DO VERBO CANTAR

PORQUE QUERENDO OU _____

É ASSIM QUE A REGRA MANDA _____

QUANDO DIGO O GAROTO É _____

A FRASE ESTÁ NO SINGULAR

PORQUE DEFINITIVAMENTE

DE APENAS UMA PESSOA ESTOU A _____

OS GAROTOS SÃO _____

É ASSIM QUE FICA NO PLURAL

POIS A NORMA-PADRÃO CONTENTEMENTE
AFIRMA QUE ESTE É O _____

COMPLETE O JOGO DE RIMAS ABAIXO:
CONCORDÂNCIA NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

NA LÍNGUA _____

A SALIÊNCIA FÔNICA _____

POIS O FALANTE DIZ ELES COME GOIABADA
E A PLURALIZAÇÃO NÃO PREVALECE

ISSO OCORRE PELO PLURAL E SINGULAR
SEREM PARECIDOS

POR ISSO A TENDÊNCIA É _____

O MESMO VERBO NOS DOIS _____

JÁ QUANDO OS VERBOS SÃO BEM _____

POR EXEMPLO É E SÃO

A TENDÊNCIA É QUE NESTES

OCORRA A _____

(GRUPO 6) JOGO DOS SETE DESVIOS DA NORMA-PADRÃO

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

LEIA O TEXTO ABAIXO E ENCONTRE 7 DESVIOS DA NORMA-
-PADRÃO:

O QUE OS OUVIDOS NÃO OUVEM A CARTEIRA NÃO SENTE
NAS CIDADES GRANDES, O CRIME É ALGO COTIDIANO. A PO-
PULAÇÃO, INDEPENDENTEMENTE DE SUA CONDIÇÃO FINANCEIRA,
ESTÁ SUJEITA AOS ASSALTOS. EM UM CERTO DIA ENSOLARADO, COM
A TEMPERATURA CHEGANDO PERTO DOS 40 GRAUS, ACONTECE O
FATO EM QUESTÃO. OS LADRÕES, DOIS HOMENS EM CIMA DE UMA

MOTO, DEU VOZ DE ROUBO. O JOVEM QUE FOI ABORDADO SINALIZOU QUE ERA SURDO. OS MELIANTES, APÓS MUITA GRITARIA, ENTENDEU QUE A VÍTIMA TINHA UMA DEFICIÊNCIA. OS DOIS, SABENDO QUE ASSALTAR ALGUÉM NESTA CONDIÇÃO ERA MUITA SACANAGEM, COMEÇOU A DISCUTIR. O MOTORISTA DA MOTO QUERIA CONTINUAR COM O ROUBO, O OUTRO NÃO. AS PESSOAS, GENTE TRABALHADORA QUE PASSAVA POR ALI, ESTRANHOU A CONFUSÃO. OS DOIS LADRÕES, EM MEIO A MUITOS XINGAMENTOS, VIU TODAS AS PESSOAS, QUE ESTAVA SEM ENTENDER A SITUAÇÃO. OS MELIANTES, COM MEDO DE SEREM PEGOS, FOI EMBORA RAPIDAMENTE. O SURDO LIVROU-SE DO ROUBO. NO CAMINHO PARA CASA, O JOVEM COLOCOU OS FONES DE OUVIDO PARA OUVIR SUA MÚSICA PREFERIDA.

NORMA-PADRÃO

2) COMPLETE OS TRECHOS ABAIXO COM OS TERMOS ENTRE PARÊNTESES:

O QUE OS OUVIDOS NÃO OUVEM A CARTEIRA NÃO SENTE NAS CIDADES GRANDES, O CRIME É ALGO COTIDIANO. A POPULAÇÃO, INDEPENDENTEMENTE DE SUA CONDIÇÃO FINANCEIRA, ESTÁ SUJEITA AOS ASSALTOS. EM UM CERTO DIA ENSOLADO, COM A TEMPERATURA CHEGANDO PERTO DOS 40 GRAUS, ACONTECE O FATO EM QUESTÃO. OS LADRÕES, DOIS HOMENS EM CIMA DE UMA MOTO, _____ (DAR) VOZ DE ROUBO. O JOVEM QUE FOI ABORDADO SINALIZOU QUE ERA SURDO. OS MELIANTES, APÓS MUITA GRITARIA, _____ (ENTENDER) QUE A VÍTIMA TINHA UMA DEFICIÊNCIA. OS DOIS, SABENDO QUE ASSALTAR ALGUÉM NESTA CONDIÇÃO ERA MUITA SACANAGEM, _____ (COMEÇAR) A DISCUTIR. O MOTORISTA DA MOTO QUERIA CONTINUAR COM O ROUBO, O OUTRO NÃO. AS PESSOAS, GENTE TRABALHADORA QUE PASSAVA POR ALI, _____ (ESTRANHAR) A CONFUSÃO. OS DOIS LADRÕES, EM MEIO A MUITOS XINGAMENTOS, _____ (VER) TODAS AS PESSOAS QUE

_____ (ESTAR) SEM ENTENDER A SITUAÇÃO. OS ME-
LIANTES, COM MEDO DE SEREM PEGOS, _____ (FOR)
EMBORA RAPIDAMENTE. O SURDO LIVROU-SE DO ROUBO. NO
CAMINHO PARA CASA, O JOVEM COLOCOU OS FONES DE OUVI-
DO PARA OUVIR SUA MÚSICA PREFERIDA.

A dinâmica consistia em duas etapas: primeiro, eles desempe-
nhavam uma atividade relacionada a alguma regra de concordância
verbal da gramática normativa e apresentavam à turma. Em seguida,
cada grupo realizou uma atividade relacionada à concordância verbal
em seu aspecto variável. A cada apresentação, nós intervinhamos
explicando a regra e dando exemplos em contexto para facilitar a
compreensão pela turma.

Após isso, os alunos executaram uma atividade final individual,
na qual deveriam comparar as duas situações de concordância verbal
abordadas por sua equipe, focando nas diferenças e contextos de uso
de cada uma, conforme imagem abaixo:

Figura 4 – Atividade sobre concordância verbal⁹¹

Nome: _____ n° _____ Série _____

1) Explique a regra da Gramática normativa trabalhada por seu grupo, citando um exemplo de contexto que utilizamos esta regra:

2) Explique como nós, geralmente, utilizamos esta regra em situações informais, dê exemplo de uma situação informal:

Fonte: Acervo pessoal.

91 A figura retrata a atividade dissertativa desenvolvida na aula pelos alunos. A atividade traz o seguinte enunciado: "1) Explique a regra da Gramática normativa trabalhada por seu grupo, citando um exemplo de contexto que utilizamos esta regra." Abaixo, mais um enunciado: "2) Explique como nós, geralmente, utilizamos esta regra em situações informais, dê exemplo de uma situação informal."

AVALIANDO E REFLETINDO...

Julgamos acertada a ideia de levar aos alunos uma gramática normativa e mostrar como consultá-la, pois é no espaço escolar que terão acesso a esse universo do conhecimento e cabe aos docentes serem mediadores nesse processo. Colocamos uso pautado na gramática normativa e uso da modalidade oral como antagônicos, dando respaldo para a ideia de que todo uso oral é “informal”. Novamente caímos na dicotomia “formal” e “informal” para separar os usos pautados nas regras da gramática normativa e com variação da regra de concordância.

Não foi acertada a abordagem da oralidade como se fosse homogênea, como se todos os falantes na informalidade usassem as variações abordadas em aula, visto que não é verdade. Além disso, tratar dos casos de variação como se fossem regras, como se pudessem ser elencados da mesma maneira que a gramática normativa, fugiu do intuito de demonstrar a fluidez da linguagem.

Seria mais assertivo abordar diferentes gêneros textuais na modalidade oral e escrita e comparar os usos de concordância verbal ali encontrados com as regras de gramática normativa e refletir com os discentes a respeito das diferenças verificadas, seus motivos e ênfase nas modalidades cultas da língua para que ampliem o repertório. Avaliando o comportamento dos alunos de forma geral e pelas respostas às atividades, compreenderam, mais uma vez, o uso gramatical voltado a contextos formais e o uso variável atrelado a informalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos atitudes acertadas tratar, por exemplo, linguagem e mudança a partir dos gêneros notícia e reportagem (*Folha de S. Paulo* e *Folha de Londrina*) como fizemos em uma das aulas, além das escolhas de gêneros textuais que fizemos de maneira geral (notícias,

reportagens, crônicas, poemas, canções). Também a ideia de trabalhar com a diferença de regra gramatical em diferentes normas, bem como levar uma gramática normativa para demonstrar aos alunos como consultá-la foram atitudes proveitosas.

Verificamos que, em todas as aulas, não houve uma compreensão satisfatória dos conceitos pelos alunos, ficando tudo reduzido à formalidade e informalidade. Acreditamos que por se tratarem de conceitos complexos e por ter sido o primeiro contato dos discentes com essas ideias.

Houve uma troca de “certo” e “errado” por “adequado” e “inadequado” por nós, professoras, o que pressupomos não reduzir o preconceito, não quebrar a veneração pela norma culta e não mudar a ideia de que esta segue a gramática e não varia. No entanto, pela experiência vivida, a prática demonstra a dificuldade de escapar desse tipo de abordagem, o que se revela um esforço contínuo.

Acabamos por tratar a oralidade como sendo homogênea, sempre informal, além de totalmente oposta à gramática normativa; tratamos também o conceito de norma-padrão como sinônimo de gramática normativa e o conceito de norma culta foi abordado como termo estanque, bem como o conceito de norma popular. Imaginamos que esses erros se deram pela falta de entendimento aprofundado dos conceitos pelo grupo de forma geral.

Porém, pela complexidade dos conceitos, às vezes, acabamos por não saber a maneira correta de levar isso aos alunos e sem saber até onde devemos ir, até onde aprofundar. Isso se revela quando tratamos, por exemplo, de norma(s) culta(s), seus diferentes usos, a diferença da modalidade oral e escrita, como se atravessam, como se diferenciam. Essa foi uma dificuldade evidenciada pela prática.

Sabemos que o intuito não é transformar os alunos em linguistas, mas fazê-los ampliar o repertório linguístico, dominar as diferentes normas cultas é o mais importante. No entanto, dominá-las sem o aspecto crítico

seria perpetuar a cultura do preconceito, por isso a importância do foco nos usos de diferentes camadas sociais. Não temos respostas completas, mas os questionamentos sobre como ensinar gramática ainda existem e acreditamos ser esse o combustível do professor-pesquisador enquanto sujeito movido pelo desejo do saber e mediar o conhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. Abertas as inscrições para *miss* Londrina 2017. **Folha de Londrina**. Londrina, p. 07. 21 mar. 2017.
- BRAGA, R. **Um sonho de simplicidade**. 1961. Disponível em: <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/11548/um-sonho-de-simplicidade>>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- CAMÕES, L. V. de. **Os Lusíadas**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1954.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GRADUAÇÃO, Prograd - Pró-Reitoria de. **PIBID**: apresentação. Disponível em: <<https://www.uel.br/prograd/?content=pibid/apresentacao.html>>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- LOPES, F. **Crônica de D. João I**. Segundo o códice nº 352 do Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Ed. de Magalhães Basto. Lisboa: Livraria Civilização, 2 vols, 1990.
- MAIARA; MARAISA. Comé que larga desse trem. 2 min 43s. Ao Vivo em Campo Grande. Som Livre. 2017.
- MARTINS, L. Jamaica suspende importação e pede para população não consumir carne brasileira. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 12-13, 21 mar. 2017.
- POR UMA VIDA MELHOR. 2012. Lucinha. Youtube. 20 de mai. de 2011. 2min 18s . . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w_uZc-99pll>. Acesso em: 30 maio 2022.
- PROJOTA. A rezadeira. 4min 31s. Foco, Força e Fé. Universal Music International. 2014.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Sara Alexandre Ferreira

**MÚSICA
E VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA
NO CONTEXTO
ESCOLAR:**

o uso variável
da concordância verbal
nas letras de canções

Resumo: O presente artigo objetiva analisar o uso variável da concordância verbal nas letras de canções. Para tanto, optamos em fazer uma análise bibliográfica sobre autores que desenvolvem trabalhos na área da Sociolinguística Educacional, no que concerne ao ensino de língua portuguesa pautado na valorização das variedades linguísticas e no respeito às diversidades. As atividades sugeridas visam promover a interação, além de abordar textos do gênero canção, analisando neles a variação de uso da concordância verbal. Os principais achados do estudo são sistematizados em seções e subseções nas quais discutimos sobre a variação linguística no contexto escolar, o gênero canção como ferramenta de ensino/aprendizagem nas aulas de língua materna, e o uso variável da concordância verbal nas letras de canções em atividades propostas por Ferreira (2021). Constatamos, no presente estudo, que as letras das canções trabalhadas nas aulas de língua portuguesa de forma planejada e articulada, mostram-se ser uma estratégia de alta produtividade para o ensino/aprendizagem, prática esta que, a nosso ver, favorece ao aluno a oportunidade de desenvolver sua competência linguística e comunicativa de maneira mais consciente e em diferentes situações de uso da língua.

Palavras-chave: Canção. Variação linguística. Concordância verbal. Ensino de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

A música, por ser considerada uma das formas de expressão mais utilizadas na sociedade, alcança a todos os indivíduos que nela convivem, independentemente de raça ou classe social. Desta forma, ela é vista como uma das manifestações mais puras da cultura e do modo de pensar e agir de um povo. Neste viés, podemos verificar que a variação sociocultural está interligada à variação linguística pelo fato de que uma letra de canção não só apresenta traços de uma cultura popular, mas, principalmente, apresenta variações linguísticas.

No tocante ao ambiente escolar, devemos levar em conta as variações que a língua apresenta, visto que as variedades que o aluno traz de seu convívio social para dentro da sala de aula devem ser recepcionadas, compreendidas, trabalhadas e respeitadas no cotidiano escolar. A partir disso, enfatizamos que é essencial abordarmos neste estudo a reflexão sobre o uso variável da concordância verbal (doravante CV) em gêneros textuais cuja adequação é devidamente pertinente nos contextos de interação da fala e da escrita.

Sendo assim, este artigo tem como finalidade analisar o uso variável da concordância verbal em letras de canções. Para tanto, optamos em fazer uma análise bibliográfica de autores que desenvolvem trabalhos na área da Sociolinguística Educacional, por considerarmos relevante, nesta ação investigativa, trazer à tona reflexões sobre as práticas de uma educação linguística que, conforme recomenda Bagno (2017), promova um ensino/aprendizagem de língua materna em que seja possível levar em conta o repertório linguístico dos aprendizes para, com base nele, ampliar a competência comunicativa, despojados de quaisquer preconceitos.

Tendo em vista tais considerações, o presente estudo justifica-se por considerarmos relevante abordar o uso variável da concordância verbal no contexto escolar, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), através do gênero canção. Diante disso, pretendemos averiguar se este gênero, usado adequadamente em sala de aula, é um importante instrumento de ensino para explorar a riqueza da variedade popular e seus recursos linguísticos, contribuindo, desse modo, para ampliar a competência linguística e o desenvolvimento cultural dos alunos.

O artigo está dividido em seções e subseções interligadas e complementares, nas quais discutimos sobre: a) pressupostos conceituais da variação linguística, gêneros textuais e concordância verbal; b) a variação linguística no contexto escolar; c) o gênero textual canção como ferramenta de ensino/aprendizagem nas aulas de LP; e por fim, d) o uso variável da concordância verbal nas letras de canções em atividades propostas por Ferreira (2021).

APORTE TEÓRICO

O referencial teórico deste artigo tem por base as contribuições de autores quanto: a) à variação linguística no contexto escolar (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2019; BAGNO, 2007, 2009, 2013, 2015; COELHO *et al.*, 2015); b) os pressupostos conceituais e teóricos de gêneros textuais (ANTUNES, 2009, 2014, 2017; MARCUSCHI, 2010); e por fim, c) o tratamento da concordância verbal em gêneros textuais escritos, especificamente, o gênero canção (TRAVAGLIA, 2000, 2004; MELLO, 2005; PENNA, 2014; FERREIRA, 2021). Para tanto, detalharemos a seguir a apresentação e discussão dos conceitos acima mencionados que embasam o presente estudo.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Cada indivíduo, em seu cotidiano social, depara-se com situações diferentes que exigem dele atitudes linguísticas nas quais deverá escolher as variedades que lhe convém usar adequadamente. É nesse contexto que a variação apresenta-se de forma inevitável, e conseqüentemente, normal à língua em uso, visto que a variação linguística é uma característica inerente às línguas e está presente em todas as esferas da nossa sociedade.

Em termos conceituais, destacamos que a variação é considerada um elemento natural da fala humana, tornando-se uma característica intrínseca a todas as línguas humanas vivas, e vivida de uma maneira diferente de uma sociedade para a outra, conforme o sistema de valores de cada uma e segundo seu ideal linguístico.

De acordo com Ferreira (2021), a variação linguística ocorre em todos os níveis linguísticos atestando a visão de língua como sistema heterogêneo. Significa também que ela é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado. São duas ou mais formas de se dizer algo com valor semelhante, o que a torna inerente às línguas sem comprometer diretamente o bom funcionamento do sistema linguístico, muito menos a possibilidade de comunicação entre os falantes.

Partindo desses pressupostos, convém destacar que a escola, além de ser um dos *locus* de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, é também de variação, visto que todos os seus frequentadores (alunos, professores e a comunidade escolar em geral) possuem, em sua linguagem, variedades linguísticas dos mais diversos tipos, maleáveis a toda e qualquer situação de uso. Portanto, é muito importante refletir sobre como se dá a recepção da ocorrência da variação linguística

na sala de aula, nas mais variadas formas de falar do discente, pois entendemos que as atitudes do docente na sala de aula, como também no tratamento dado aos fenômenos da variação linguística, podem exercer uma grande influência no ensino/aprendizagem dos alunos.

A partir do momento que o professor leva para a sala de aula a discussão sobre a variação linguística, no sentido de orientar os discentes a reconhecerem as diferenças dialetais que têm, eles passam a compreender que as diferenças são normais e legítimas, e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas levando em conta o contexto em que se encontram, dependendo das condições de produção e das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor.

Sob essa ótica, podemos entender que o conceito de “certo/errado” em linguagem é substituído pelo de “adequado/inadequado”, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua. Sendo assim, a escola, por ser considerada um lugar onde há diversidade, é vista também como um espaço ideal para priorizar o conhecimento sobre as diferentes funções da linguagem, bem como os diversos modos de usar a língua dentro e fora do contexto escolar.

Vale ressaltar que é indispensável, tanto no ensino como nas práticas sociais, respeitarmos todas as expressões sociolinguísticas, combatendo, assim, todos os preconceitos e toda a violência simbólica que se pratica, principalmente tendo a língua como pretexto, pois é dessa forma que a escola cumprirá seu papel de garantir a todos o acesso à cultura escrita e à variedade da língua que se pratica nela.

Sob esse viés, podemos inferir que a variação linguística também deve ser objeto e objetivo do ensino de língua para, assim, termos uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática. E ao discutirmos no ambiente escolar, conforme recomenda a Base Nacional Curricular Comum –

BNCC (BRASIL, 2017), sobre os fenômenos da variação linguística, as variedades prestigiadas, estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica, a escola cumpre seu papel de favorecer uma educação realmente democrática e igualitária, reconhecendo a diversidade do aluno, trabalhando com ela, e, desse modo, possibilitando a todos os usuários da língua o acesso não só às normas prestigiadas, como também às mesmas oportunidades de aprender e de desenvolver suas competências e habilidades.

Em outras palavras, significa que o indivíduo, ao estar em qualquer ambiente, principalmente o escolar, não deve jamais ser julgado pelo seu modo de falar. É na escola que o tratamento da variação linguística deve ser trabalhado e compreendido, como vimos, tanto numa perspectiva sociointerativa, conforme recomenda Ferreira (2021), como numa visão sociolinguística, livre de qualquer preconceito e discriminação.

Só assim, o processo de ensino/aprendizagem faz sentido ao aluno e torna-se efetivo nas práticas escolares. É desse modo que a realidade linguística multifacetada do português brasileiro tem de ser apresentada, reconhecida e trabalhada na produção de textos orais, escritos e nos mais variados gêneros textuais que há no convívio social do discente, visto que toda a nossa prática linguística é feita por meios de textos – conceitos que apresentaremos e discutiremos no tópico a seguir.

GÊNEROS TEXTUAIS: Pressupostos teóricos

O ser humano interage no seu meio social por meio da linguagem e, como já foi afirmado por vários estudiosos da área da linguagem, entre eles Marcuschi (2010), ela se realiza por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, visto que toda e qualquer manifestação da linguagem falada ou escrita é necessariamente, e inevitavelmente, um

texto. Dessa forma, o texto torna-se o ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana, pois tudo que falamos ou escrevemos sempre é em forma de textos, ou seja, toda vez que abrimos a boca para falar ou nos prontificamos a escrever, estamos produzindo um texto que vai se configurar de acordo com as convenções dos inúmeros gêneros textuais que circulam na nossa sociedade.

Em termos conceituais, os gêneros são vistos, segundo Duarte e Casseb-Galvão (2017), como *locus* específico de manifestação da linguagem no processo de interação, considerando tanto suas singularidades, relacionadas aos sentidos instaurados em contextos específicos, quanto suas generalidades, relacionadas às significações mobilizadas em cada enunciado. Por sua vez, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros contribuem sim, para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, visto que são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos, emparelhados a necessidades e atividades socioculturais.

Em virtude de haver uma diversidade de gêneros requisitada pela diversificação de seus usos e pela importância crescente que se tem atribuído à escrita, consideramos oportuno discorrer, no presente estudo, sobre a viabilidade de o professor trabalhar com o texto na sala de aula, buscando, nesta ação, promover a competência dos alunos na produção e na recepção de textos adequados aos vários contextos comunicativos e linguísticos da língua em uso.

Nessa perspectiva, vale destacar que é importante que o professor recorra aos diversos gêneros textuais disponíveis como prioridade para o ensino de língua materna, pois entendemos que a utilização de textos, nas aulas de LP, contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual dos alunos quando analisados de maneira contextualizada e reflexiva.

Nesse sentido, Travaglia (2000) reforça que é nosso dever, como professores de LP, ampliar a capacidade comunicativa do aluno por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações de interação comunicativa, construídos e constituídos com recursos próprios: (a) dos gêneros textuais adequados aos diferentes tipos de interação comunicativa; (b) e das variedades linguísticas utilizadas em cada caso, de acordo com as variáveis determinantes dessas variedades.

Sendo assim, ao trabalharmos com os recursos e os fatos da língua, à medida que vão surgindo em sala de aula, no uso feito pelos alunos em textos orais e escritos que produzem e recebem, o professor aproveita: a) a referência a um recurso ou fato da língua para discutir com os alunos sua(s) possibilidade(s) significativa(s), discutindo quando é adequado o seu uso; e b) a ocorrência de um uso inadequado da língua para discutir com os alunos a razão da inadequação, refletindo com os alunos quando o uso seria adequado e as alternativas possíveis para resolver o problema da inadequação.

Portanto, visto que todo processo de ensino/aprendizagem da língua consiste, necessariamente, em ensinar/aprender a lidar com textos, produzindo-os, atribuindo-lhes sentido, observando como estão construídos e refletindo sobre essa construção, podemos inferir que é lidando com textos, nas respectivas situações de uso, que aprendemos a língua. Para tanto, consideramos pertinente apresentar essa realidade ao aluno, principalmente no que concerne à adequação do uso variável da concordância verbal em textos não formais, como, por exemplo, textos do gênero canção. Gênero textual sobre o qual discorreremos a seguir.

O GÊNERO CANÇÃO NA SALA DE AULA

A partir das discussões sobre a importância de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais, haja vista que tudo o que dizemos e escrevemos, como vimos, é em forma de textos, cabe aqui apresentar

as razões pelas quais julgamos ser relevante analisar canções na sala de aula, visando identificar como se dá a variação linguística da CV em letras de canções. Em vista disso, consideramos fundamental conhecer um pouco sobre as características deste gênero, bem como suas contribuições para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Ao refletirmos sobre a escolha dos gêneros a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, recorreremos à Souza (2021) quando afirma que esta escolha deve ser feita considerando sua relevância em relação ao trabalho a ser desenvolvido. No que se refere ao gênero canção, a autora elenca alguns motivos que considera importantes para o professor trabalhar com este gênero na sala de aula: a) é um gênero que está presente de maneira significativa no cotidiano e na vida dos alunos; b) proporciona abordagens interpretativas e linguísticas que contribuem para o conhecimento das diversidades presentes na LP; c) é um gênero que permite o trabalho com os sentidos e emoções; d) contribui para a interpretação e produção textual; e por fim, e) promove a reflexão sobre questões sociais pertencentes a realidades diversas.

No que diz respeito à música, Penna (2014) explica que ela é uma forma de arte que tem como material básico o som. Para a autora, a música é vista como uma atividade intencional e criativa, essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. É também considerada um fenômeno universal, pelo fato de alguma forma de música estar presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, sendo realizada de modos diferenciados, concretizando-se de formas diferentes, conforme o momento da história de cada povo e de cada grupo. Ou seja, ela é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa.

E por entendermos que a canção, que tem como um de seus componentes a música, tem imensa presença em nossa vida cotidiana, Ferreira (2021) considera relevante trabalhar o gênero canção na sala de aula, pelo fato de ela (a música) estar também presente

na escola de múltiplas maneiras, como por exemplo, nos eventos comemorativos, nas apresentações estudantis, em festinhas, em atividades extracurriculares, entre outros. Segundo a autora, quando introduzimos a música na sala de aula como recurso de ensino, visamos, nesta estratégia, despertar no aluno um maior interesse pelo aprendizado, contribuindo, dessa maneira, para que ele aprenda e apreenda melhor, não só as competências e habilidades da leitura e da escrita, como também os conhecimentos culturais baseados em elementos (músicas) do universo dele e que lhe é familiar.

E quando a canção é utilizada no ambiente escolar de forma planejada, visando desenvolver não só os aspectos linguísticos, como também a contextualização, a interpretação e a produção de letras de canções, as discussões, as críticas, a relação entre a comunicação falada e escrita, o estudo das linguagens (sejam elas formais ou informais), os sotaques mais variados, dentre outros, ela transforma a aula em espaço de lazer na medida em que a música não é associada, na maioria das vezes, a uma tarefa, mas a uma diversão. É esta “diversão” que, ao nosso ver, faz com que o aluno demonstre ter mais estímulo em aprender.

Diante disso, é possível perceber que além de tornar as aulas mais dinâmicas e divertidas, a partir das canções trabalhadas em sala de aula, a variação linguística pode ser apresentada por meio de um gênero que eles já possuem familiaridade, o que contribui, do nosso ponto de vista, para ampliar o contato e a compreensão sobre a diversidade linguística existente em nosso país. Além disso, nas letras das canções estão presentes inúmeros fenômenos linguísticos, o que pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de atividades propostas.

Nesse sentido, Ferreira (2021) recomenda que o gênero canção seja apresentado ao aluno no âmbito das linguagens verbal e musical. A primeira, articulando o texto escrito da canção à expressão do pensamento e do senso crítico, identificando, nessa prática,

a adequação da variação linguística nas letras de canções. Para a autora, ao trazer as letras das canções para as aulas de LP, em diálogo com a contemporaneidade, explorando sua estruturação linguística e identificando a variedade de usos (no caso do presente estudo, o uso variável da CV), mostra-se ser uma estratégia de alta produtividade para o ensino/aprendizagem.

Em relação à linguagem do ponto de vista musical, Ferreira (2021) destaca que esse aspecto também ganha o seu espaço nas aulas de LP no sentido de que, tanto a produção escrita (letra da canção) quanto o ritmo e a melodia, são considerados duas materialidades presentes nesta modalidade de gênero, e na visão da autora, merecem ser trabalhadas em sala de aula, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos.

Tendo em vista que a música pode ser uma aliada em potencial para o professor de língua portuguesa, por fazer parte do cotidiano dos estudantes e, de certa forma, aproximar a realidade em que vivem do contexto educacional no qual estão inseridos, podemos considerar que o gênero canção contribui de forma significativa para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, na medida em que os alunos tenham a capacidade de desenvolver sua autonomia nas escolhas linguísticas das produções textuais deste gênero, ampliando, desse modo, suas experiências e, conseqüentemente, sua competência linguística, principalmente no que concerne ao uso variável da CV, conforme apresentaremos a seguir.

A CONCORDÂNCIA VERBAL NAS LETRAS DE CANÇÕES

A fim de que possamos, no presente artigo, analisar o uso variável da concordância verbal nas letras de canções, faz-se necessário, de forma sucinta, apresentar alguns aspectos teóricos sobre este

fenômeno que também é inerente à língua falada e escrita. Partimos do pressuposto básico de que a concordância é entendida como um fenômeno gramatical no qual a forma de uma palavra numa sentença é determinada pela forma de outra palavra com a qual tem alguma ligação gramatical. (TRASK *apud* CARDOSO; COBUCCI, 2014).

No que se refere à concordância verbal, nos compêndios gramaticais de perfil tradicional ela é apresentada em termos de uma regra geral e de regras especiais. Para Azeredo (2008), essa regra geral é formulada quando o verbo apresenta-se no número e pessoa atribuídos ao núcleo do sintagma nominal que serve de sujeito à oração, ou seja, significa, em sentido amplo, que o verbo está em concordância com o sujeito.

A partir da visão de Bagno (2012), podemos perceber que a concordância verbal é um conjunto de fatos muito mais complexos do que as noções de certo ou errado dentro dos mecanismos que agem no fenômeno da concordância. E ainda que nos limitemos aos aspectos formais dela, não podemos desconsiderar a importância de conhecê-la, estudá-la, analisá-la e, principalmente, adequá-la às diversas situações de uso, seja em textos orais ou escritos.

Ressaltamos ainda que a ampla variação de concordância está presente não só no português brasileiro, mas em todas as línguas. Isso significa que, seja em menor ou maior grau, com mais frequência ou menos frequência, todos deixamos de fazer uma ou outra concordância em uma ou outra interação, visto que não existe ninguém que realize a concordância em todas as circunstâncias previstas pela norma culta, nem mesmo em textos escritos mais monitorados.

De fato, podemos pressupor que a concordância verbal é um campo aberto para muitas e complexas questões, e diante do exposto, consideramos que esse fenômeno sintático é um dos pontos da Gramática Tradicional mais polêmicos, tendo em vista que as normas estabelecidas nem sempre correspondem a seu uso por parte do falante. Isso

nos leva a entender que o fenômeno da CV constitui traço fortemente associado à expressão da norma culta, de modo que não realizar as marcas canônicas de número acaba por desqualificar o usuário da língua.

Como bem argumenta Ferreira (2021), enquanto na norma culta se observa um quadro de *variação estável*, sendo a falta de concordância um estereótipo, na norma popular observa-se um processo de *mudança em progresso*, com o incremento do uso da regra de concordância, em função de uma influência de cima para baixo da norma culta e sobre a norma popular. E do ponto de vista sociolinguístico, essa influência da norma culta de cima para baixo é crucial na configuração atual da língua no país. Em vista disso, a autora considera fundamental que o estudo sobre o fenômeno da CV nas variedades culta e popular sejam trabalhadas em sala de aula com vistas à aceitação uma da outra e despojadas de estigma e avaliação.

Tendo em conta o cenário da realidade linguística do português brasileiro (doravante PB) em relação ao fenômeno da concordância verbal, uma abordagem metalinguística deste fenômeno, eficaz, adequada, numa perspectiva sociointerativa e a serviço do ensino/aprendizagem, pressupõe a conscientização e o exercício insistente com o falante em relação à identificação da CV. Nessa perspectiva, entendemos que tal abordagem, apresentada em sala de aula, pode trazer significados relevantes quanto ao seu uso adequado, seja na variedade culta ou popular.

Considerando esse contexto, Ferreira (2021) sugere aos professores de LP que trabalhem a concordância verbal, basicamente, mostrando ao aluno: (a) as regras de concordância entre sujeito e verbo da norma culta, partindo das regras básicas e passando pelos casos especiais, buscando atender o critério da frequência; (b) que nestas regras de concordância entre verbo e sujeito, o que se observa é quase sempre a possibilidade de opção entre duas ou mais possibilidades de concordância; e por fim, (c) a variação de concordância entre verbo e sujeito de acordo com a variedade linguística (dialeto ou registro), sobretudo as diferenças entre variedades cultas e populares, nos casos mais frequentes do PB.

Para tanto, a autora propõe atividades para serem trabalhadas em sala de aula visando analisar e refletir sobre o uso variável da CV em letras de canções. Nesse processo, as atividades propostas objetivam esclarecer aos alunos em quais contextos da linguagem faz-se necessário o uso da concordância verbal (situações escritas formais), e em quais contextos a falta dela é adequada, na situação informal da língua falada ou escrita. É importante ressaltar, porém, que é necessário apresentar exemplos de adequação do uso e não uso da concordância verbal e, para isto, na subseção seguinte apresentaremos letras de canções que podem auxiliar no trabalho de análise da concordância.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM O GÊNERO CANÇÃO

Tendo por base a proposta pedagógica de Ferreira (2021) para trabalhar a CV em sala de aula através das letras de canções, apresentamos uma sequência de atividades sobre a variação linguística deste fenômeno para ser trabalhada com os alunos do ensino fundamental. Ao nosso ver, as atividades sugeridas devem ser desenvolvidas por meio de uma prática reflexiva seguida da compreensão de conteúdo, visando, nesta ação, estimular os alunos a serem leitores críticos, principalmente quando o assunto é o uso variável da concordância verbal.

A base teórica que assumimos em relação à sequência de atividades propostas por Ferreira (2021) para trabalhar a CV no gênero canção, concentra-se no método de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois entendemos que este método é um procedimento pelo qual as atividades escolares são organizadas, de modo sistemático, em torno de um ou mais gêneros textuais orais ou escritos, com a finalidade de ajudar o aluno a dominar, com mais eficiência, qualquer que seja o gênero em estudo, permitindo-lhe, desta forma, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Como ponto de partida, Ferreira (2021) propõe uma produção inicial visando que o aluno reconheça o trabalho com a música e com a diversidade de gêneros musicais possibilitando, dessa forma, o saber ouvir, a interação social e a formação de valores éticos. Nesta prática pedagógica, entendemos que é facilitador para o desenvolvimento da aula que os alunos saibam os significados atribuídos aos termos gênero textual canção e gêneros musicais, bem como a importância de que conheçam os diferentes gêneros musicais, que tenham noções básicas de leitura e interpretação oral e escrita, e que reconheçam a riqueza do uso da variação linguística no gênero apresentado.

Por conseguinte, os alunos ouvem, leem e fazem uma análise da canção⁹² *Pelados em Santos* (ano) do Mamonas Assassinas⁹³, elencando, de início, as expressões usadas na canção para exprimir ideias e sentimentos, e, principalmente, as gírias e expressões usadas na língua falada no cotidiano de cada um. Na atividade sugerida, os discentes fazem uma breve análise de verbos marcados na canção referentes ao uso variável da CV, identificando, *a priori*, a concordância verbal e diferenciando a concordância normativa prescritiva da não prescritiva.

ANÁLISE DA CANÇÃO *PELADOS EM SANTOS* MAMONAS ASSASSINAS

Mina, seus cabelo é da hora
Seu corpão violão
Meu docinho de coco
Tá me deixando louco

92 As canções apresentadas neste artigo como sugestão de atividades são oriundas da proposta pedagógica de Ferreira (2021). Salientamos que fica a critério do (a) professor (a) escolher outras canções, se assim desejar, para trabalhar o uso variável da CV na sala de aula – canções contemporâneas e/ou do gosto dos alunos.

93 MAMONAS ASSASSINAS. *Pelados em Santos*. Londres, Inglaterra: EMI, 1995. Disponível em: <<http://analiseletrasdemusica.blogspot.com/2013/03/aula-analise-da-musica-em-santos.html>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Minha Brasília amarela
Tá de portas abertas
Pra mode a gente se amar
Pelados em Santos

Pois você, minha pitchula
Me deixou legalzão
Não me sintcho sozinho
Você é meu chuchuzinho

Music, is very good
(Oxente ai, ai, ai!)
Mas comigo ela não quer se casar
Na Brasília amarela com roda gaúcha
Ela não quer entrar

É feijão com jabá
Desgraçada num quer compartilhar
Mas ela é lindia
Muitcho mais do que lindia
Very, very beautiful

Você me deixa doidão
Oh, yes! Oh, nos!
Meu docinho de coco

Music, is very porreta
(Oxente Paraguai!)
Pos Paraguai ela não quis viajar
Comprei um Reebok e uma calça Fiorucci
Ela não quer usar

Eu não sei o que faço
Pra essa mulé eu conquistchar
Por que ela é lindia
Muito mais do que lindia
Very, very beautiful

Você me deixa doidão
Oh, yes! Oh, nos!
Meu chuchuzinho

Oh, yes! No, no, no, no!
Eu te I love youuuuu!
Pera aí que tem mais
Um poquinho de “u” Uuuuuuuuuu...

1. Qual o objetivo do eu-lírico (aquele que se expressa na canção) em *Pelados em Santos*?
2. Quais meios ele usa para atingir esse objetivo?
3. Pode-se afirmar que essa canção é de amor? Justifique.
4. Considerando a última resposta, o que torna a canção diferente das tradicionais?
5. Identifique na fala do eu-lírico quatro diferentes variedades linguísticas regionais ou estrangeiras (ex.: “mina” – paulistas)...
6. Quais foram as gírias usadas na canção? Na sua opinião, a canção teria o mesmo efeito de sentido sem elas? Explique.
7. Observe os itens sublinhados. Escreva-os abaixo como estão na canção, e ao lado, escreva como estas palavras são escritas na norma culta. A canção teria o mesmo efeito de sentido se fossem escritas dessa forma? Justifique sua resposta.

Na etapa subsequente, Ferreira (2021) propõe que o aluno escolha e traga para a sala de aula duas canções de sua preferência para serem analisadas: (a) a linguagem da canção ao expressar mensagens e sentimentos; (b) a linguagem adequada ao contexto apresentado em cada canção; (c) e a reescrita de alguns trechos da canção (linguagem popular X linguagem culta), verificando os efeitos de sentido que a escolha da linguagem adequada provoca no contexto apresentado. O objetivo desta atividade é estimular o aluno a refletir sobre a importância do uso da variação linguística no gênero textual canção, garantindo que o(s) efeito(s) de sentido não seja(m) comprometido(s).

O passo seguinte diz respeito a uma atividade na qual objetivamos que os alunos compreendam sobre as adequações quanto ao uso da concordância verbal em consonância com a norma culta, bem como a falta dela conforme a situação comunicativa expressa na canção, refletindo, nesta prática, sobre a adequação do uso variável

da CV na linguagem musical e no seu contexto inserido. É importante que o aluno compreenda que muitas vezes a norma culta, expressa na gramática normativa, não dá conta de contemplar todas as suas possibilidades de manifestação da linguagem, e que no contexto das letras das canções, por exemplo, o não uso da concordância verbal é uma variante que não compromete o sentido do texto, sendo perfeitamente adequada à situação comunicativa apresentada.

Ferreira (2021) sugere que nesta etapa o professor entregue aos alunos a letra da canção *Estudo Errado* de Gabriel O Pensador⁹⁴. Após ouvi-la atentamente, o docente inicia o processo de análise do texto e, em seguida, analisa junto com os alunos, os trechos da canção em que há a CV de acordo com a norma culta, pedindo-lhes para destacar os trechos nos quais essa concordância não ocorre. Nesta prática, objetivamos que o discente: (i) analise letras de canções em que ocorra a concordância verbal entre os versos, relacionando sujeito e verbo, e também, letras em que o fenômeno não ocorre; (ii) identifique os diversos contextos em que pode ou não ocorrer a concordância verbal; (iii) e reconheça que as situações formais escritas da língua evidenciam as marcas de CV mais do que outras.

Nesse processo, é essencial esclarecer aos alunos em quais contextos da linguagem faz-se necessário o uso da CV (situações escritas formais), e em quais contextos a falta dele é adequada como, por exemplo, na situação informal da língua falada ou escrita, ressaltando, mais uma vez, a importância de não julgar os falantes da língua cuja ausência da concordância é presente, tanto na fala quanto na escrita, evitando, desta forma, o preconceito linguístico. Destarte, os alunos realizam uma atividade escrita, identificando em outros trechos de canções o uso da CV, e justificando se a ausência dele, em algumas partes das letras das canções, compromete o sentido da canção e a intenção comunicativa do texto.

94 GABRIEL O PENSADOR. *Estudo Errado*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1995. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Estudo Errado (Gabriel O Pensador)

- Atenção pra chamada! Aderbal?
- Presente!
- Aninha?
- Eu!
- Breno? Carol?
- Presente!
- Douglas?
- Alô!
- Fernandinha?
- Tô aqui.
- Geraldo?
- Eu!
- Itamarzinho?
- Faltou.
- Juquinha?

Eu tô aqui pra quê?

Será que é pra aprender?

Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?

Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater

Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever

A professora já tá de marcação porque sempre me pega

Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas

E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo

E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo

Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude

Mas meus pais só querem que eu “vá pra aula!” e “estude!”

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi

Pra me dar bem e minha mãe deixar ficar acordado até mais tarde

Ou quem sabe aumentar minha mesada

Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?)

Não. De mulher pelada

A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada

E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!)

A rua é perigosa então eu vejo televisão

(Tá lá mais um corpo estendido no chão)

Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação

- Ué não te ensinaram?

- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil

Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..

Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio

(Vai pro colégio!!)

Então eu fui relendo tudo até a prova começar

Voltei louco pra contar:
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não erreí nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Decoreba: esse é o método de ensino
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino
 Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos
 Desse jeito até história fica chato
 Mas os velhos me disseram que o “porque” é o segredo
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
 Eu sei que ainda não sou gente grande, mas eu já sou gente
 E sei que o estudo é uma coisa boa
 O problema é que sem motivação a gente enjoa
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa
 Mas pra aprender a ser um ingonorante (...)
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah,
 deixa eu dormir)
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
 - O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
 Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso!
 Ou que a minhoca é hermafrodita
 Ou sobre a tênia solitária.
 Não me faça decorar as capitánias hereditárias!! (...)
 Vamos fugir dessa jaula!
 “Hoje eu tô feliz” (matou o presidente?)
 Não. A aula
 Matei a aula porque num dava
 Eu não aguentava mais
 E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais
 Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam
 (Esse num é o valor que um aluno merecia!)
 Íííh... Sujô (Hein?)
 O inspetor!
 (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!)

Achei que ia ser suspenso mas era só pra conversar
 E me disseram que a escola era meu segundo lar
 E é verdade, eu aprendo muita coisa realmente
 Faço amigos, conheço gente, mas não quero estudar pra sempre!
 Então eu vou passar de ano
 Não tenho outra saída
 Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
 Discutindo e ensinando os problemas atuais
 E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
 Com matérias das quais eles não lembram mais nada
 E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada
 Manhê! Tirei um dez na prova
 Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
 Decorei toda lição
 Não errei nenhuma questão
 Não aprendi nada de bom
 Mas tirei dez (boa filhão!)
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
 Encarem as crianças com mais seriedade
 Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
 Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a
 exploração, e a indiferença são sócios
 Quem devia lucrar só é prejudicado
 Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
 Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
 Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio
 Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar
 sem recreio!
 Mas é só a verdade professora!
 Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego

Entendendo a canção...

1. Qual é o tema central da canção?
2. Destaque os pontos em que o compositor levanta problemas sociais.

3. Qual tipo de linguagem utilizada na canção?
4. O texto é uma crítica? Justifique sua resposta.
5. A quem o compositor se dirige no final da canção quando diz “Encarem as crianças?”
6. No trecho: “Meu pai nunca tem tempo pra nada”, o que o autor quis dizer?

ANALISANDO A CANÇÃO...

1. Retire da letra da canção expressões em que há a concordância verbal de acordo com a norma culta.
2. Agora, escreva abaixo os trechos da canção em que ocorre a variação linguística no que diz respeito à não concordância verbal.
3. Na sua opinião, por que o autor da canção usou estas expressões sem concordância? Você considera esse uso inadequado? Justifique sua resposta.
4. Transcreva as expressões da atividade 1 para a linguagem informal. Em quais situações da fala são usadas essas expressões?
5. Transcreva as expressões da atividade 2 para a linguagem formal, de acordo com as regras de concordância verbal da norma culta. Em quais situações da escrita e/ou fala são usadas essas expressões?
6. Observe os trechos grifados das canções abaixo, e identifique nelas as expressões em que há (ou não) concordância verbal. Escreva as expressões abaixo, conforme está na canção, e justifique por que o uso dessa variante na canção se faz necessário, e quais falantes usam esse estilo de linguagem.

- a. Ai clariô, ai ai clariô
 Ai clariô, ai ai clariô
 Ai clariô, ai ai clariô
 Purriba dos lajedo o ãá chegô
 Já cá na cabicera a função pispíô
 Amiã cedo a ãa já entrô
 E eu vô passa a noite intera/ê/

 (Fragmento de *Clariô* (1979), de Elomar Figueira Mello)

- b. A SORTE É CEGA (Luiz Gonzaga, 1967)
- Meu amor quando não te vejo
 Fico a suspirar
 Por que é tu não vê,
 Que eu vivo a te esperar
 Passarinho, na gaiola, vive sempre a cantar
 Passa fome, passa sede
 Sem pedir, sem reclamar,
 Mas existe a diferença
 Passarinho eu não sou,
 Minha fome e minha sede
 É teu carinho é teu amor
 Dizem que a sorte é cega
 Só agora acreditei
 Por que tu gosta de mim
 Meu amor isso eu não sei
 Se ao menos eu pudesse alimentar esta ilusão
 Que ficou dentro de mim
 Machucando o coração.

- c. O QUERERES (Caetano Veloso, 1984)
- Onde queres revólver sou coqueiro,
 onde queres dinheiro sou paixão
 Onde queres descanso sou desejo,

e onde sou só desejo queres não
E onde não queres nada, nada falta,
e onde voas bem alta eu sou o chão
E onde pisas no chão minha alma salta,
e ganha liberdade na amplidão.

d. INÚTIL (Ultraje a rigor, 1985)

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente

(REFRÃO)

Inútil

A gente somos inútil

e. ASA BRANCA (Luiz Gonzaga, 1947)

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do Céu, ai,
Prá que tamanha judiação

Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantação
Por falta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Entonce eu disse: adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Prá mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus olhos
Se espaiá na prantação
Eu te asseguro, não chore, não, viu
Eu vortarei, viu, meu coração

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas por meio das leituras e pesquisas, bem como as considerações e reflexões sobre o uso variável da CV nas letras de canções, constatamos, a princípio, que a canção, como objeto integrador didático, é um método que não apenas coopera, mas também favorece um aprendizado expressivo quando tratado como artifício útil, significativo e efetivo para o ensino/aprendizagem da diversidade linguística, neste caso em específico, da concordância verbal. Além disso, levamos em conta, nesse processo, a importância de trabalhar com a diversidade nas aulas do ensino fundamental, partindo do reconhecimento e da legitimação das variedades linguísticas presentes no cotidiano dos alunos.

No intuito de estimular os discentes à reflexão sobre usos da língua, principalmente quando o assunto é o uso variável da concordância verbal, pressupomos também que, quando o aluno entende que a não concordância pode ocorrer em textos de estilo menos monitorado, como é o caso do gênero textual canção, ele passa a empregar a variedade linguística de seu cotidiano de forma livre, sem estigma e preconceito, e sem se preocupar em monitorar seu estilo porque passa a compreender que será o contexto que determinará qual uso linguístico é mais viável.

No que concerne à aplicação da sequência de atividades propostas neste estudo, depreendemos que as letras de canções, trabalhadas nas aulas de LP de forma planejada e articulada, explorando a estruturação linguística e a variedade do uso da concordância verbal, mostra-se

ser uma estratégia de alta produtividade para o ensino/aprendizagem do aluno, proporcionando-lhe, nesta prática, a oportunidade de desenvolver sua competência linguística e comunicativa de maneira mais consciente e em diferentes situações de uso da língua.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 71-107.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DUARTE, M. da C.; CASSEB-GALVÃO, V. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. *In*: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M. H. de M. (org.). **O todo da língua:** teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 35-58.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, S. A. **A concordância verbal numa perspectiva sociointerativa para o ensino de língua portuguesa.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2021.

GABRIEL O PENSADOR. **Estudo Errado.** Rio de Janeiro: Sony Music, 1995. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GONZAGA, L. **A Sorte É Cega.** Rio de Janeiro: RCA Victor, 1967. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/132741/>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

GONZAGA, L. **Asa Branca.** Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MAMONAS ASSASSINAS. **Pelados em Santos.** Londres, Inglaterra: EMI, 1995. Disponível em: <<http://analiseletrasdemusica.blogspot.com/2013/03/aula-analise-da-musica-em-santos.html>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-36.

MELLO, E. F. **Clariô (do Auto da Catingueira).** São Paulo: Discos Marcos Pereira, 1979. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/elomar/376558/>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MELLO, D. E. W. de. O estudo da linguagem. *In*: MELLO, D. E. W. de (org.).

Gêneros textuais: ensino e produção. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 11-20.

PENNA, M. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *In*:

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 19-28.

SOUZA, A. S. de. **Variação linguística e canção:** uma proposta para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** por uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ULTRAJE A RIGOR. **Inútil.** Rio de Janeiro: Warner Music Group, 1985.

Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/ultraje-a-rigor/49189/>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VELOSO, C. **O Quereres.** Rio de Janeiro: Philips Records, 1984.

Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/caetano-veloso/44758/>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

Daví Lopes Franco

Mariana Santana Santiago de Oliveira

DA PESQUISA CIENTÍFICA AO ENSINO BÁSICO:

uma proposta de sequência
didática para o trabalho
com hipocorísticos
em sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.21

Resumo: Dentro do âmbito da morfologia nos livros didáticos, não se encontra um trabalho consistente acerca de todos os processos morfológicos do português. Os livros didáticos, baseados nos parâmetros e currículos oferecidos pelo Ministério da Educação, contemplam majoritariamente fenômenos regulares. A partir dessa reflexão, propomos neste trabalho uma sequência didática cujo objetivo é contribuir minimamente para que os alunos conheçam um fenômeno que não é tão explorado em sala de aula, como é o caso do processo de hipocorização. De acordo com Gonçalves (2004) e Schwindt (2001), o processo de hipocorização se caracteriza pelo encurtamento de antropônimos, resultando numa forma diminuta, que mantém a identidade do prenome original (*Eduardo* > *Dudu*; *Mariana* > *Mari*). Para o trabalho desse processo morfológico, considerando que as sequências didáticas contemplam o desenvolvimento de práticas textuais por meio dos gêneros (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), fazemos uso do gênero textual histórias em quadrinhos, que faz parte dos conteúdos a serem contemplados em turmas do ensino fundamental II. Como resultado dessa reflexão, aplicamos a sequência didática em turmas de 6º ano, e obtivemos um resultado significativo do entendimento e compreensão das crianças acerca do fenômeno morfológico trabalhado, a partir de produções textuais elaboradas pelos discentes, e debatidas posteriormente.

Palavras-Chave: Sequência didática. Hipocorístico. Histórias em quadrinhos.

AS MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Ao realizarmos a disciplina “Da fonética acústica à representação fonológica, passando pela variabilidade segmental e prosódica e suas implicações na escrita”— ministradas pelas docentes Aline Ponciano e Carolina Serra, do programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro — cujo objetivo era apresentar de forma abrangente diferentes tópicos da fonética e fonologia do português, em diferentes teorias fonológicas, incluindo questões de interface, tivemos como proposta de trabalho final o debate de um texto teórico sobre uma das correntes estudadas ao longo do curso. A turma foi dividida em diversos grupos e cada grupo ficou responsável por explicar uma teoria que implicasse questões fonético-fonológicas no que concerne à variabilidade prosódica. Ademais, os grupos deveriam pensar, de forma prática, em alguma aplicabilidade da teoria/fenômeno estudado. Nesse sentido, tivemos a ideia de desenvolver uma sequência didática na qual deveríamos trabalhar com um tópico estudado durante o curso.

Como Daví Franco, um dos autores deste artigo, atuava na educação básica, optamos por aplicar nossa sequência didática. A partir do desenvolvimento do nosso trabalho, tanto no estudo da teoria, quanto na aplicação da sequência didática, pudemos refletir sobre a nossa prática como licenciados em língua portuguesa, imersos na vida acadêmica, uma vez que dificilmente professores da educação básica têm acesso às pesquisas científicas da área de linguagem. Assim, esta sequência didática buscou realizar a ponte entre pesquisa e ensino, mostrando que, embora o fenômeno do hipocorístico não seja adequadamente abordado nos materiais didáticos, é possível um trabalho consistente acerca do fenômeno mesmo na educação básica.

Além disso, pudemos pensar sobre como o ambiente escolar é sim um espaço de pesquisa e debate dos mais diferentes fenômenos linguísticos, mesmo aqueles que são considerados idiossincráticos ou imprevisíveis, seja por determinados compêndios mais tradicionais ou

pelos materiais didáticos, ou até mesmo pelas limitações em sala de aula as quais os professores estão propensos a seguir. Por isso, a sequência didática aqui apresentada buscou diminuir a distância existente entre o ensino de língua materna e estudos recentes de fenômenos linguísticos.

A HIPOCORIZAÇÃO

A hipocorização, segundo Gonçalves (2004, p. 8), é

o processo morfológico pelo qual antropônimos são encurtados afetivamente, resultando numa forma diminuta que mantém identidade com o prenome ou com o sobrenome original.

Dessa forma, a hipocorização não se trata de um processo idiossincrático, assistemático e imprevisível, e sim um mecanismo que pode ser fundamentado pela morfologia prosódica, levando em conta os primitivos prosódicos e aspectos da interface Morfologia-Fonologia (GONÇALVES, 2004, p. 8). Em decorrência desse fator, hipocorísticos como *Alexandre* > *Xande* e *Isabel* > *Bel* não podem ser confundidos com apelidos, que por sua vez não necessariamente apresentam elementos da base do prenome e não são formados de forma sistemática. Além disso, o prenome é oficial, enquanto o hipocorístico é mais utilizado em contextos íntimos e familiares.

Poucos estudos acerca dos hipocorísticos podem ser encontrados, mas pesquisando para além das contribuições de Gonçalves (2004), também é possível achar reforço de outros linguistas acerca dos hipocorísticos no português. Martini (2010, p. 93) corrobora as ideias de Gonçalves (2004) e Piñeros (1998), que consideram que hipocorísticos são formados em um espaço multidimensional, no qual primitivos morfológicos interagem com primitivos prosódicos. Por outro lado, Seide; Pretulione (2020) apresentam o hipocorístico como elemento derivado da abreviação do antropônimo, sem levar em conta os mecanismos por trás do processo de abreviação.

Dessa forma, os hipocorísticos são um fenômeno que ainda pode ser amplamente estudado, tanto pelo número pequeno de pesquisas sobre esse fenômeno no português, quanto pelo seu caráter transderivacional (McCARTHY; PRINCE, 1990). Isso porque se trata de um processo que tem necessidade de um nível intermediário na transformação de prenome para hipocorístico, que é formado através de um *input* que sofre circunscrição prosódica e posteriormente resultará em um molde formado por condições de boa formação silábica, o que dará origem ao *output*, no caso, o hipocorístico (GONÇALVES, 2004, p. 25). Na seção a seguir, apresentamos, de forma detalhada, a relação entre a morfologia prosódica e o processo da hipocorização.

A MORFOLOGIA PROSÓDICA E O FENÔMENO DA HIPOCORIZAÇÃO

Levando em conta a definição de hipocorização e a diferenciação entre *hipocorização* e *apelido*, segundo Gonçalves (2004), o fenômeno em questão não apresenta apagamento de sequências fônicas da base. O que ocorre, na verdade, é a delimitação de um molde prosodicamente definido, sendo assim um fenômeno que se forma a partir de modelos morfológicos não-aglutinativos.

Para compreender melhor o processo de hipocorização, seria então necessário recorrer à teoria prosódica (McCARTHY; PRINCE, 1990, *apud* GONÇALVES, 2004), que busca explicar a interação Morfologia-Fonologia, e considerar que: (i) moldes (*templates*) são definidos em termos de autênticas unidades prosódicas, formadas por mora (μ), sílaba (σ), pé (Σ) e palavra fonológica (ω); (ii) os processos morfológicos satisfazem a um molde específico, que pode ser definido por princípios universais da prosódia ou por questões de boa formação de línguas individuais e; (iii) que determinadas operações morfológicas podem ser mapeadas por primitivos prosódicos.

Levando em conta os princípios da teoria prosódica destacados acima, no português há 4 possibilidades de hipocorização (GONÇALVES, 2004), sendo estas: (i) da direita para esquerda (ex: *Francisco* > *Chico*; *Gertrudes* > *Tude*); (ii) da esquerda para direita (ex: *Eduardo* > *Edu*; *Emanuel* > *Mano*); (iii) da direita para a esquerda com reduplicação após delimitação do molde (ex: *André* > *Dedé*; *Salomé* > *Memé*); (iv) e da esquerda para a direita com reduplicação após delimitação do molde (ex: *Carlos* > *Cacá*; *Leandro*; *Lele*). Desses quatro modelos, a primeira formação é a mais produtiva e pode ser considerada um modelo geral. Isso porque é mais transparente devido à sua fidelidade com relação à base e a permanência do acento das palavras-matrizes (GONÇALVES, 2004, p. 17). Esse modelo pode se redistribuir em outros três: (i) CV.CV (ex: *Filomena* > *Mena*); (iii) CVC (ex: *Marissol* > *Sol*) e; CVC.CV (ex: *Edivaldo* > *Valdo*). Desses três submodelos, a estrutura CV.CV é a mais utilizada.

A formação do molde — elemento intermediário entre o prenome e o hipocorístico — leva em conta condições prosódicas do processo de circunscrição. A primeira condição é a de minimalidade, a qual estabelece que a projeção do molde CV só deve conter um troqueu moraico, responsável pelo ritmo acentual das palavras. A segunda é a condição de bissilabidade, para qual o molde não pode conter mais de duas sílabas. A terceira condição é a da ancoragem à direita, que estipula que elementos da periferia à direita do prenome devem ter um correspondente na periferia direita dos hipocorísticos (GONÇALVES, 2004).

Dessa forma, o antropônimo ou prenome funciona como um *input* que sofrerá as condições prosódicas formando o molde. Esse molde passará pelos processos de boa formação silábica e então se formará o hipocorístico, o qual será o *output* do processo. Por isso, pode-se dizer que o molde é uma estrutura importante do processo de hipocorização. De acordo com Gonçalves “o molde, portanto, é a forma gerada pela circunscrição, mas também a forma a ser regulada pelas condições de boa formação silábica” (GONÇALVES, 2004, p. 25).

A partir dessa análise, a hipocorização se apresenta como um processo de interface fonológica e morfológica que ainda pode ser amplamente estudado, levando em conta as considerações aqui feitas e o número limitado de estudos realizados a respeito dos hipocorísticos. Vale ainda complementar que, como pode ser observado, os hipocorísticos podem fazer parte do domínio linguístico de qualquer falante de português, tendo em vista que é um fenômeno amplamente difundido, inclusive entre as crianças, uma vez que o processo de hipocorização se assemelha à linguagem infantil, visto que um hipocorístico equivale a uma palavra mínima (GONÇALVES, 2004, p. 31). Em virtude disso, o estudo dos hipocorísticos por crianças da educação básica pode se mostrar produtivo e nutrir ainda mais a relação entre pesquisa e educação.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nas seções anteriores, apresentamos uma breve resenha do que já foi estudado acerca do fenômeno da hipocorização dentro das pesquisas científicas. Na presente seção 4, temos como objetivo focalizar em uma proposta de intervenção didática para o trabalho com hipocorístico no ensino básico e refletir sobre a importância de levar para sala de aula todo esse debate.

Autores como Bagno (2014) e Basso; Pires de Oliveira (2012), têm demonstrado em diversos trabalhos a importância de uma perspectiva científica sobre a língua. Isso porque é necessário levar em consideração o conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser exposto ao ensino formal nas escolas. Por essa razão, o ensino básico também é um espaço de debate e reflexão acerca do conhecimento linguístico, e essa questão não pode ser desprezada pelos professores.

Nesse sentido, fizemos um exercício de investigar os livros didáticos das turmas com as quais tínhamos intenção de trabalhar, que futuramente seria nosso público-alvo e para as quais aplicaríamos a

sequência didática, visando uma análise na forma como os materiais tratavam dos fenômenos morfológicos. Nos livros de Pestana (2013) e Paschoalin; Spadoto (2014), foi possível observar que ambos apresentam uma sistematização dos processos de formação de palavras apenas como **Composição X Derivação**. Outros processos são enquadrados em grupos como processos marginais. No entanto, fenômenos como a hipocorização não chegam a ganhar espaço dentro desses manuais de educação. A ausência de exposição desse fenômeno pode deixar a entender ao alunado que não existem outros fenômenos, por mais que eles consigam elaborar muitas outras palavras a partir de diversos processos de formação de palavras, seja por processos aglutinativos ou não-aglutinativos, como é o caso dos hipocorísticos.

Como uma forma de contribuir para um trabalho de língua portuguesa crítico-reflexivo dentro do ensino básico, propomos aqui uma proposta de sequência didática do fenômeno morfofonológico hipocorístico.

A sequência didática é entendida, conforme Zaballa (1998, p. 18), como

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Acreditamos que, assim, os docentes terão à sua disposição um material que servirá como um guia para a aplicação, em sala, de atividades que envolvem o fenômeno da hipocorização, buscando despertar nos alunos o interesse pela crítica linguística.

Contextualizando a nossa proposta de intervenção didática, tivemos como público-alvo uma turma de 6^o ano de uma escola de rede privada do Rio de Janeiro⁹⁵. Os conteúdos escolares a serem

95 A atividade foi aplicada com a autorização do Colégio e Curso Progressão Educação, cuja instituição tem como foco o ensino básico do 6^o ao ensino médio. Além do ensino básico, uma preocupação forte da escola é a preparação para os principais concursos militares e de vestibulares. O colégio onde foi feita a aplicação da atividade se localiza na Praia da Olaria, 501, Cocotá, Ilha do Governador, Rio de Janeiro. Para conhecer mais sobre o colégio, segue o endereço eletrônico da instituição. <https://www.cursoprogressao.com.br/>. Aproveitamos o espaço para agradecer publicamente aos coordenadores e diretores por ter cedido o espaço escolar para a aplicação e análise da atividade.

contemplados nessa atividade foram: histórias em quadrinhos, intertextualidade e processo de formação de palavras. E, por fim, essa atividade foi planejada e executada dentro de 1 hora e 40 minutos, o que corresponde a dois tempos de hora/aula.

Os objetivos da atividade foram: (i) apresentar o gênero histórias em quadrinhos para a turma (conteúdo previsto para o 6º ano); (ii) apresentar o fenômeno da hipocorização; (iii) discutir sobre a temática da amizade e das relações interpessoais; e (iv) estimular o debate crítico de textos. Como justificativa para a execução dessa atividade, entendemos que dentro do âmbito da morfologia nos livros didáticos não se encontra um trabalho consistente acerca de todos os processos morfológicos do português.

Os livros didáticos, baseados nos parâmetros e currículos oferecidos pelo Ministério da Educação, contemplam exclusivamente o trabalho da derivação e da composição como fenômenos regulares e acopla alguns outros fenômenos morfológicos. Com esta sequência didática, temos como objetivo contribuir minimamente para que os alunos possam ter acesso a uma breve sistematização de um fenômeno morfológico ainda não explorado em sala de aula – a hipocorização – além de poder vê-lo efetivamente nas práticas textuais, como nas histórias em quadrinhos.

A seguir, apresentamos as etapas da sequência didática: (i) apresentação das histórias em quadrinhos (presentes no anexo 1); (ii) dividir as histórias em quadrinhos e pedir que os alunos debatam sobre o conteúdo explorado (todas as histórias falam sobre amizade); (iii) estimular que os alunos apontem elementos das histórias em quadrinhos que representem a ideia da amizade (será interessante que os alunos apontem dentro dos elementos linguísticos os hipocorísticos; é recomendável que o professor vá colocando de uma forma organizada no quadro as palavras levantadas pelos alunos); (iv) depois de uma discussão acerca dos elementos linguísticos, o professor poderá levar a atenção dos alunos aos hipocorísticos, sem mencionar o nome técnico. Nesse momento,

pode perguntar à turma acerca dos antropônimos que podem ser recuperados pelos hipocorísticos; (v) a partir dos dados levantados nas histórias em quadrinhos, fazer levantamento de hipóteses com os alunos de como foram formados os hipocorísticos *Chico - Dudu - Binho - Lu - Dedé - Edu - Bilu*; (vi) após esse momento, o professor pode sistematizar com os alunos sobre os hipocorísticos e explicar do porquê essas palavras aparecem muito dentro das histórias em quadrinhos. Além disso, pode mostrar aos alunos que os hipocorísticos podem ser formados a partir de estratégias diferentes (os alunos podem propor novos exemplos); e (vii) pedir aos alunos que elaborem uma história em quadrinhos que contenha exemplos de hipocorísticos.

Como resultado da atividade didático-pedagógica, foi possível ratificar que os alunos possuem o conhecimento linguístico do que são os hipocorísticos. Mesmo sem dominar as nomenclaturas, foram capazes de elaborar novos exemplos e entender os valores semânticos desempenhados por eles. Ademais, essa atividade foi bem prazerosa aos alunos, os mesmos se divertiram criando suas histórias em quadrinhos.

Na Imagem 1, temos um registro da aplicação da atividade:

Imagem 1 – Aplicação da atividade em sala



Fonte: Acervo pessoal.

Como resultado da atividade, os alunos fizeram uma exposição das histórias em quadrinhos. Nas imagens a seguir, apresentamos algumas dessas produções que foram disponibilizadas pelos alunos.

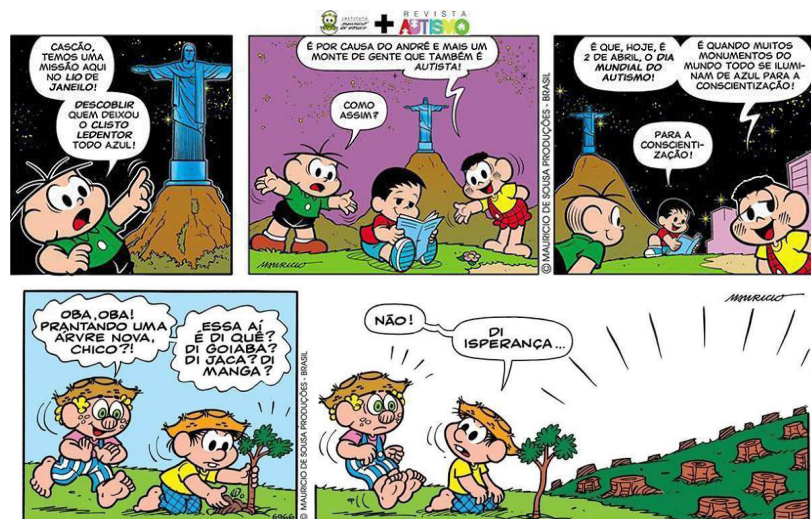
Imagem 2 – Produções de HQ's com hipocorísticos



Fonte: Acervo pessoal.

ANEXO 1

(Histórias em quadrinhos apresentadas em sala)



ANDRÉ

em

SINCERICÍDIO

© Instituto Maurício de Sousa - Brasil / 2019



FIM



Fontes das histórias: CANAL AUTISMO. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/>>. Acesso em ago 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo que foi apresentado e dos trabalhos de Gonçalves (2004), é possível entender que o fenômeno da hipocorização não deve ser rotulado como algo imprevisível e assistemático, como aparenta ser por meio dos manuais de gramática e livros didáticos. Isso porque com a atividade didático-pedagógica aplicada em sala de aula, foi possível comprovar que os alunos conseguem depreender com facilidade o que é o fenômeno da hipocorização e até mesmo entender como se dá a sua estrutura, como já era esperado. Por isso, há a necessidade de se apresentar e discutir teoricamente sobre o fenômeno em sala de aula, como bem defendem Basso; Oliveira (2012). Com este trabalho, reforçamos o nosso papel de democratização do conhecimento linguístico no ensino básico, não apenas como frases clichês como devemos “sair dos muros das universidades”, mas apontando caminhos na prática de como essas “saídas” precisam ser feitas. Além disso, aqui se cria um modelo de ponte entre pesquisa e ensino, mostrando que um trabalho linguístico bem estruturado é o acesso para a viabilização de um ensino que leva em conta discussões atuais da linguística.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.
- BASSO, R; PIRES DE OLIVEIRA, R. Feynman, a linguística e a curiosidade. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13-40, jan./jun. 2012.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- GONÇALVES, C. A. **Atuais tendências em formação de palavras**. Londrina: São Paulo: Contexto, 2004.
- MARTINI, L. D. **Morfologia prosódica do português brasileiro**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- McCARTHY, J.; PRINCE, A. Prosodic morphology and templatic morphology. **Perspectives on Arabic Linguistics II: Papers from the Second Annual Symposium on Arabic Linguistics**. 16. 1990. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/linguist_faculty_pubs/16/>. Acesso em: ago. 2022.
- PASCHOALIN, M. A.; SPADOTO, N. T. **Gramática: teoria e atividades**. São Paulo: FTD, 2014.
- PESTANA, F. **A Gramática dos concursos públicos**. Rio de Janeiro: Editora Método, 2013.
- PIÑEROS, C. E. **Prosodic morphology in Spanish: constraint interaction in WordFormation**. 1998. Tese de Doutorado (Doutorado em Filosofia) - The Ohio State University, Ohio, 1998.
- SCHWINDT, L. C. O prefixo no português brasileiro: análise prosódica e lexical. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 17, n. 2, p. 175-207, 2001.
- SEIDE, M. S.; PETRULIONĖ, L. Formação e usos de nomes hipocóristicos no português do Brasil e no idioma lituano. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 64, e11611, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11611>>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras, 2017. p. 47-59.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Edmilson José de Sá

GEOLINGUÍSTICA E TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:

uma proposta de ensino
da variação lexical com
a Plataforma *Padlet*

Resumo: Tendo em vista o cenário acarretado pela pandemia do novo Coronavírus e os obstáculos ocasionados ao setor da educação, urgiu dos professores, alunos e todo o corpo escolar a adequação às ferramentas digitais como meio de viabilizar as atividades escolares, a despeito de o ensino presencial já ter se tornado realidade há algum tempo. Diante do exposto, esta pesquisa objetiva discutir as contribuições da plataforma *padlet* para o processo de ensino-aprendizagem da variação linguística, em particular, a de natureza lexical. Para tanto, com ênfase à variação regional, cujo método mais corrente tem sido a Geolinguística (CARDOSO, 2010), pretende-se apropriar-se do conhecimento de atlas linguísticos e oferecer ao professor uma proposta de construção de cartas linguísticas na respectiva plataforma baseadas em cartas já dispostas em atlas consolidados. A metodologia utilizada nesta pesquisa consiste em pesquisa bibliográfica, inserção de alguns itens lexicais já registrados no Atlas Linguístico de Pernambuco – ALiPE (SÁ, 2013) na seção de mapas na plataforma *padlet*. Desse modo, depreende-se que a utilização da respectiva plataforma na sala de aula pode colaborar para ampliar o conhecimento sobre a realidade linguística e cultural dos alunos.

Palavras-chave: Geolinguística. *Padlet*. Variação lexical

DIALETOLOGIA E GEOLINGUÍSTICA: A ciência e o método

Via de regra, os estudos descritivos da língua seguem diferentes perspectivas. A *Dialetologia*, por exemplo, investiga as realizações linguísticas de uma dada comunidade, sem necessariamente, interpretá-las à luz de restrições externas, como ocorre com a *Sociolinguística*, mas dentro da própria estrutura da língua ou, como tem sido mais recorrente, com a adoção do método cartográfico emprestado pela geografia, daí o fato de esse método ser chamado de *Geografia Linguística* ou, simplesmente, *Geolinguística*.

A aplicação desse método, embora ainda pouco conhecido e não alcunhado foi pensada por Nascentes (1958), visando à realização de uma descrição detalhada no idioma falado no Brasil. Contudo, esse feito pareceu mais difícil do que ele pensava. Assim, o linguista adiou a elaboração de atlas regionais e também o seu projeto de Atlas Linguístico de Brasil. Nas *Bases para a elaboração do Atlas Linguístico de Brasil*, o autor preconiza que:

Um atlas feito ao mesmo tempo no país inteiro embora seja muito vantajoso, pois o fim não é muito distanciado do início, os Estados Unidos, país vasto com belas trilhas, preferiram a elaboração de atlas regionais, para uni-los depois no atlas geral. Iguualmente nós deveríamos fazer isto em nosso país que também é vasto. (NASCENTES, 1958, p. 07).

Desde o fim dos anos cinquenta, portanto, alguns trabalhos importantes estão sendo ampliados a fim de servirem de apoio teórico aos estudos variacionistas e, pelo *continuum*, para as pesquisas geolinguísticas mais recentes.

O *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, trabalho pioneiro de Nelson Rossi em 1963, inspirou outros trabalhos atualmente localizados tanto nas bibliotecas do Brasil.

Depois do atlas baiano, destacaram-se outros trabalhos construídos à luz da Geolinguística: o *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (RIBEIRO *et al.*, 1977), o *Atlas Linguístico da Paraíba* (ARAGÃO; MENEZES, 1984), o *Atlas Linguístico de Sergipe* (FERREIRA *et al.*, 1987), o *Atlas Linguístico de Paraná* (AGUILERA, 1994), o *Atlas Linguístico e Etnográfico da Região Sul do Brasil* (KOCH; KLASSMANN; ALTENHOFEN, 2002), o *Segundo Atlas Linguístico de Sergipe* (CARDOSO, 2002), o *Atlas Linguístico Sonoro de Pará* – (RASKY, 2004), o *Atlas Linguístico do Amazonas* (CRUZ, 2004), o *Atlas Linguístico de Paraná - II* (ALTINO, 2007), o *Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul* (OLIVEIRA, 2007), o *Atlas Linguístico do Estado do Ceará* (BESSA, 2010), o *Atlas Linguístico de Pernambuco* (SÁ, 2013), o *Atlas Linguístico de Goiás* (AUGUSTO, 2012), o *Atlas Linguístico do Amapá* (RASKY; RIBEIRO; SANCHES, 2017), o *Atlas Linguístico-Etnográfico de Alagoas* (DOIRON, 2017) e o *Atlas Linguístico do Acre* (KARLBERG, 2018).

Existem, ainda, alguns atlas regionais em fase de implantação, que pertencem aos Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Rondônia, Pará, além de outras dissertações e pesquisas já concluídas ou em elaboração, enfocando atlas microrregionais.

Salienta-se, ainda, o Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (CARDOSO *et al.*, 2014), cuja rede de pontos escolhida a partir de sua extensão territorial e de aspectos vão da demografia às questões histórico-culturais.

Feita uma revisão nos pontos de Nascentes, os inquéritos foram realizados em 250 localidades do Oiapoque ao Chuí, perfazendo 1100 informantes, uma vez que, em cada ponto, foram inquiridos quatro informantes com escolaridade não superior ao quinto ano do ensino fundamental, à exceção das capitais que tiveram também os inquéritos com informantes de formação superior completa. Assim, dos quatro informantes, há um homem e uma mulher com faixa etária entre 18 e 30 anos e a mesma classificação diagenérica para a faixa de 50 a 65 anos.

O questionário para o ALiB compreende 202 questões de natureza semântico-lexical divididas em 15 áreas semânticas quais sejam: acidentes geográficos; fenômenos atmosféricos, astros e tempo, flora, atividades agropastoris, fauna, corpo humano, cultura e convívio, ciclos da vida, religião e crenças, festas e divertimentos, habitação, alimentação e cozinha, vestuário e vida urbana.

Há também 159 questões de cunho fonético-fonológico e 49 morfossintáticas, além de algumas questões de prosódia, pragmática e sugestões de temas para o registro de discursos semidirigidos.

Aproveitando uma homenagem às professoras Suzana Cardoso e Jacyra Mota, então diretoras presidente e executiva, respectivamente, em outubro de 2014, quando da realização do III Congresso de Dialetologia e Sociolinguística (III CIDS), em Londrina, dois primeiros volumes do ALiB foram lançados pela Editora da Universidade Estadual de Londrina – EDUEL, contendo o primeiro volume a Introdução e o segundo com cento e cinquenta e nove cartas linguísticas, abrangendo, por ora, a variação das capitais do país.

Consta no site do ALiB, que os próximos volumes programados registrarão resultados das 225 localidades, distribuídas por todos os estados brasileiros, incluindo os demais dados das capitais.

PANORAMA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Há vinte anos, um artigo como este não seria possível ser enviado via internet, mas sim impresso e enviado por correios. Isso ratifica o avanço da tecnologia acompanhado das inovações da contemporaneidade. Nesse sentido, os dispositivos tecnológicos que permitem o acesso às plataformas virtuais com acesso à internet se tornaram imperativos, o que só consolida a habilidade do homem em interceder em seu trabalho e interferir na natureza.

Para esse processo, foram construídos instrumentos, aprimorados a cada momento, que se constituem de “diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas (...)” (KENSKI, 2009, p. 15). A autora, ainda, ressalta que:

[...] a economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, sentir, agir. (KENSKI, 2009, p. 21).

Associadas às tecnologias de inteligência, a que Lévy (1993) se refere ao definir as construções que estimulam o conhecimento e a aprendizagem, como as linguagens oral, escrita e computacional, também se unem às Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), que aludem:

[...] aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computadores, tablets e smartphones, e demais tecnologias criadas antes do fenômeno digital na sociedade contemporânea, tais como o telégrafo, o rádio, a televisão e o jornal. (ANJOS; SILVA, 2018, p. 6).

Contudo, quando tais tecnologias se conectam à internet, passam a ser denominadas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como defende Valente (2013), podendo ser distintas também como tecnologias de acesso, por conta do avanço da população quanto ao acesso a conteúdo e ambientes digitais, graças à disseminação da internet.

AS TDICS APLICADAS AO ENSINO

Considerando que as tecnologias digitais podem ter auxiliado a aprimorar práticas sociais como a comunicação e a aprendizagem, convém defender as suas contribuições para o exercício de sala de aula, já que, no dizer de Costa, Duvequiz e Pedroza (2015, p. 605), tais práticas são mais presentes:

[...] entre os jovens, principalmente entre os estudantes com acesso às TDIC. Desses jovens, os chamados nativos digitais, espera-se que o uso das novas tecnologias contribua ou provoque mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem.

Desse modo, concorda-se com Thadei (2018, p. 95-96), quando afirma que “[...] a mudança de uma cultura escolar na era digital não passa apenas pela transformação do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”, ou seja, as práticas pedagógicas só serão bem-sucedidas se forem propostas por toda comunidade escolar.

Para isso, inúmeras plataformas digitais têm sido usadas, sobretudo, depois que a pandemia de COVID 19 impediu que as atividades inerentes ao ensino continuassem a ser executadas *in praesentia*, requerendo, assim, que novas metodologias fossem construídas. Textos, exercícios e materiais passaram a ser compartilhados em ambientes de alimentação na internet, de modo que tanto professores quanto alunos continuaram a interagir com alguma constância, a despeito de problemas de acesso com que muitos têm convivido. Além disso, com a ideia de amalgamar tecnologias digitais e ludicidade, plataformas como *Wordwall*, *Ideabordz*, *Jambord* e *Padlet* passaram a ser exploradas no ensino remoto mais assiduamente.

Na sequência, será feita uma descrição da plataforma *Padlet*, usada como recurso para ensino da variação linguística de natureza geográfica para este artigo.

A PLATAFORMA PADLET

Plataformas LMS *management systems* ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nomeados comumente de *e-learning* têm sido produtivos do ponto de vista sociodigital, já que mídias diversas, arquivos,

linguagens técnicas e *softwares* podem ser compartilhadas sem qualquer dificuldade. Contudo, esse tipo de recurso, ao ser usado pedagogicamente, requer acompanhamento do docente durante o uso.

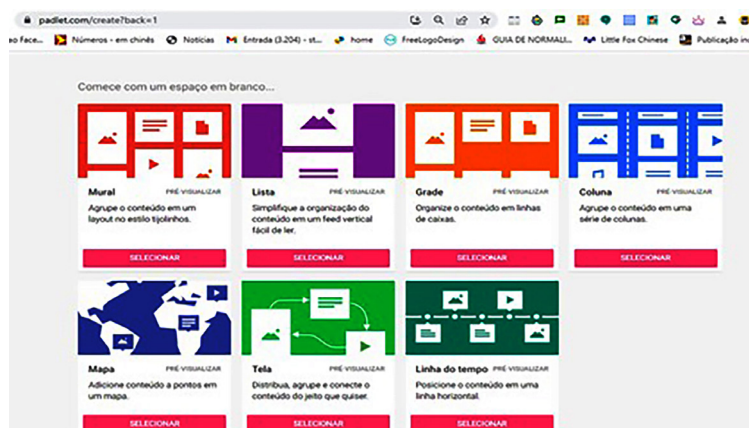
A plataforma *padlet*, por exemplo, bastante usada no ensino remoto nos últimos dois anos, se constitui de um recurso:

[...] um recurso para construção de mural virtual, on-line, colaborativo e gratuito. O recurso possibilita aos usuários curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural, além de compartilhar com demais usuários para visualização ou edição do mesmo. (SILVA; LIMA, 2018, p. 85).

Essa ferramenta pode ser usada como mural virtual, para visualização *on-line* e passível de colaborações em tempo real e sem custos para o usuário. É permitido, inclusive, que o usuário comente as postagens inseridas ou apenas curta como o faz em outras plataformas. Além disso, é possível que ele avalie os documentos publicados no mural ou compartilhe para que os demais usuários visualizem ou mesmo editem o que for publicado.

Para o usuário construtor de uma atividade com o *padlet*, a figura 1 expõe o layout da plataforma disponível no site <http://padlet.com/>, tão logo a aba de criação seja selecionada.

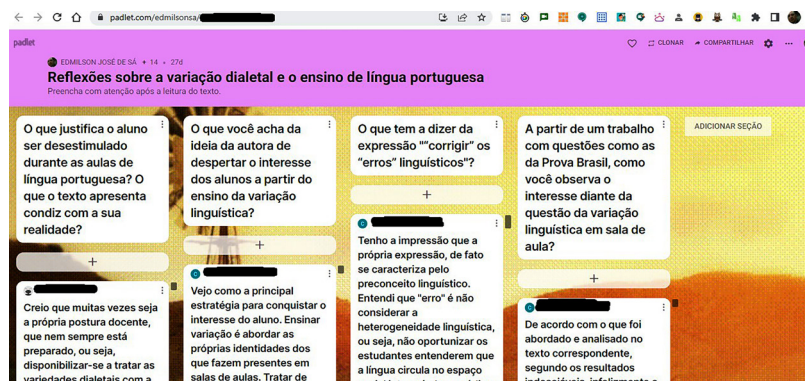
Figura 1 – Layout de criação de atividade na plataforma *padlet*



Fonte: <http://padlet.com/>

Como se pode observar, é possível construir atividades das mais variadas tipologias, envolvendo *layouts* de murais, listas, grades, colunas, mapas, telas e linhas do tempo. Em qualquer um dos *layouts*, é possível sugerir comentários, atividades, avaliações ou simplesmente materiais de apoio, que podem ser preenchidos quando compartilhado um link aos usuários e tudo isso pode ser acompanhado *in ipsa hora*. A figura 2 expõe um exemplo de atividade organizada com o *layout* de colunas.

Figura 2 – *Layout* de criação de atividade em colunas na plataforma *padlet*



Fonte: elaboração própria.

Para o momento, será explorado o *layout* 'mapas' para a criação de um material expositivo com as cartas retiradas de um atlas linguístico, para, em seguida, ser sugerida a criação de uma atividade usando a mesma plataforma. Foi, então, escolhido o Atlas Linguístico de Pernambuco – ALiPE (SÁ, 2013), sobre o qual serão traçados o panorama metodológico e a tipologia de suas cartas linguísticas.

ATLAS LINGUÍSTICO DE PERNAMBUCO: A gênese do *corpus* exemplificado em cartas léxicas

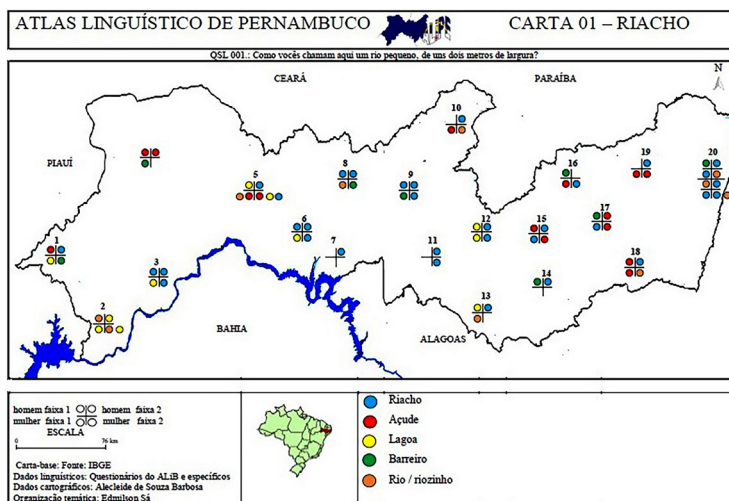
Para ilustrar a proposta de ensino de variação linguística geográfica através da plataforma *Padlet*, usar-se-á o *corpus* com dados do *Atlas Linguístico de Pernambuco* (ALiPE), construído por Sá (2013),

conforme os procedimentos teórico-metodológicos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (CARDOSO *et al.*, 2014). Para esse trabalho, foram selecionados quatro informantes em cada ponto de inquérito, distribuídos equitativamente quanto ao sexo, a duas faixas etárias (18 a 30 anos e 50 a 65 anos) e à escolaridade que não tivesse excedido o quinto ano do ensino fundamental (antiga quarta série), à exceção da capital, que também requeria sujeitos com curso superior completo.

A pesquisa foi realizada em 20 municípios, constituindo, assim, os pontos de inquérito necessários que foram distribuídos nos quatro cantos do Estado. Aos informantes foram proferidas questões retiradas dos Questionários do ALiB (2001), às quais também foram incluídas questões referentes à cultura do Estado, usando, para esse fim, os campos semânticos *frevo*, *maracatu*, *renascença* e *barro*, completando, assim, o total de quatrocentos e sessenta e uma questões.

Neste trabalho, optou-se por exemplificar o estudo de variação lexical com as cartas 01 – riacho e 35 – cigarro de palha. A carta 01 visava à coleta de respostas para a pergunta relacionada ao rio pequeno que tinha até 2m de largura. A figura 3 apresenta a referida carta.

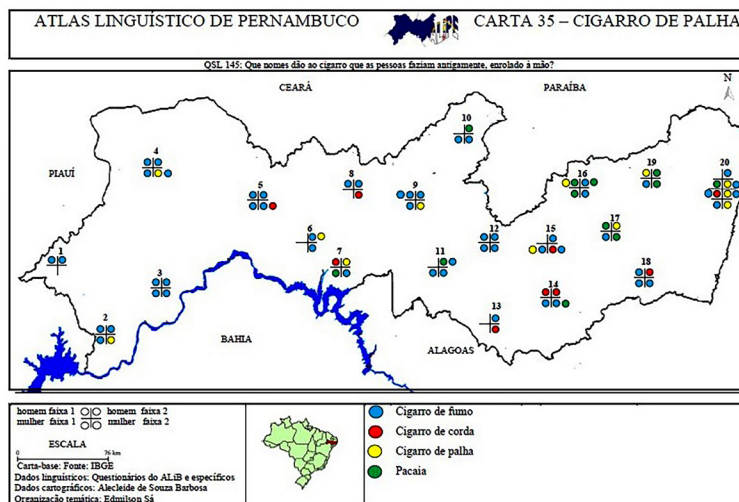
Figura 3 – Carta 1 com as denominações lexicais para ‘riacho’



Fonte: Sá (2013).

Enquanto a carta 1 registrou as denominações *riacho*, *açude*, *lagoa*, *barreiro* e *rio* agrupada com *riozinho*, a carta 35, referente às denominações para o cigarro enrolado à mão, registrou *cigarro de fumo*, *cigarro de corda*, *cigarro de palha* e *pacaia*, conforme se pode observar na figura 4.

Figura 4 – Carta 35 com as denominações lexicais para ‘cigarro de palha’



Fonte: Sá (2013).

Para dinamizar o trabalho e tornar a carta linguística mais acessível e lúdica aos alunos de ensino básico, pensou-se em usufruir da plataforma *Padlet*, já que apresenta, entre seus *layouts*, a possibilidade do trabalho com mapas. As sugestões de cartografia nesse ambiente serão apresentadas na seção 4, na sequência.

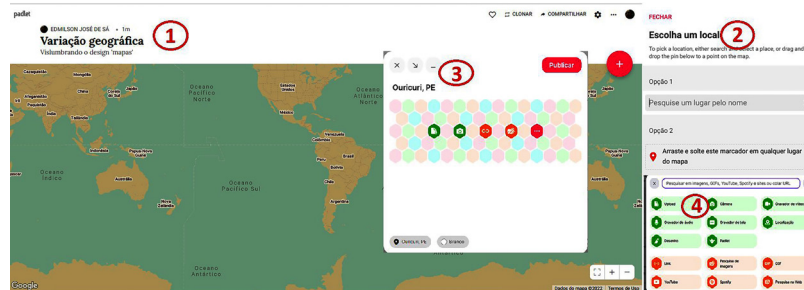
UMA SUGESTÃO DE ENSINO DE VARIAÇÃO LEXICAL:

Cartas léxicas construídas na plataforma *padlet*

Adaptar uma carta linguística com toda a sua estrutura visual, a julgar pelas cartas do ALiPE, pode ser não ser uma tarefa fácil. Contudo, o *design* do *Padlet* com mapas permite que se adicionem

informações, figuras e *links* em pontos específicos selecionados a partir do mapa mundi, conforme ilustrado na figura 5, a seguir:

Figura 5 – Tela inicial do *Padlet* criado através o design mapas



Fonte: elaboração própria.

Conforme ilustrado pela figura 5, primeiramente se cria o *Padlet* (1) e, ao clicar no símbolo de + inserido na bolinha rosa, surge a guia 'escolha um local', para, em seguida, digitar a localidade que se queira evidenciar (2), cujas sugestões já aparecem em lista suspensa. Depois desse procedimento, aparece um símbolo indicativo no lugar exato do mapa. Ao clicar nesse símbolo, surge uma aba já com o nome inserido da localidade (3), na qual podem ser inseridas as informações no espaço em branco e, em seguida, publicar. Caso deseje implantar outros elementos, clica na 'colmeia' após o nome do local e aparecerão as opções básicas: inserir imagem, tirar foto, acrescentar *link* e pesquisar imagens na *web*. Ao lado, os três pontos permitem que outros itens sejam inseridos quais sejam: gravador de áudio, gravador de tela, desenho, vídeo de *Youtube*, arquivo de *Spotify*, *gifs* ou pesquisas na *web* (4).

Sabendo dessas informações, foi feita uma adaptação da carta 1 do ALiPE com as denominações para riacho, usando, para esse fim, cinco pontos de inquéritos como exemplos, podendo, *a posteriori*, serem inseridos os dados de todos pontos de inquérito da carta oficial.

Para a ocasião, foram registrados os dados com as denominações referentes aos pontos 1 – Afrânio, 5- Salgueiro, 10 - São José

do Egito, 12 – Arcoverde e 20 – Recife. Considerando, então, a perspectiva da Geolinguística Pluridimensional (THUN; ELIZAINCÍN, 2000), em que o perfil do informante – sexo e faixa etária – é contemplado na disposição das legendas cartografadas em forma de cruz, resolveu-se inserir, de modo mais simples, a indicação do perfil H1 – homem de 18 a 30 anos; H2 – homem de 50 a 65 anos; M1 – mulher de 18 a 30 anos e M2 – mulher de 50 a 65 anos, ao lado das quais foram registradas denominações cartografadas, de modo que o consultor poderá contemplar a variação geográfica em qualquer lugar onde esteja. Na figura 6, é possível observar como ficou esse processo, levando em conta, obviamente, que tanto a versão *on-line* quanto a versão pictografada só permite a indicação dos dados de um ponto por vez por meio de um balão indicativo, por isso a imagem da figura é meramente ilustrativa.

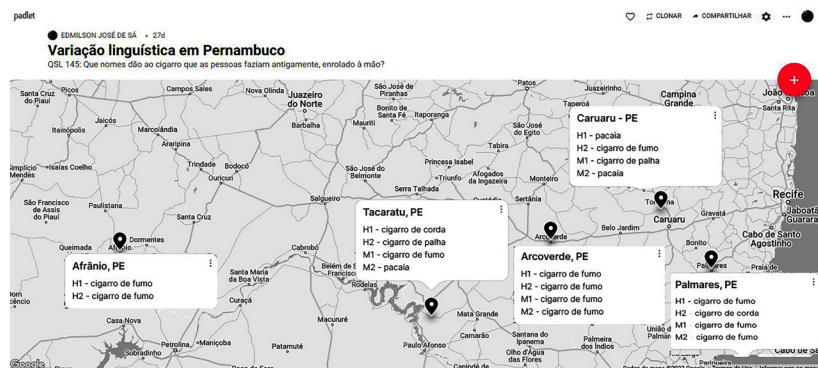
Figura 6 – Exemplo de cartografiação da carta 1 – riacho do ALiPE pelo Padlet



Fonte: elaboração própria.

A cada criação de *Padlet*, surge um *design* diferente, mas a permanência das mesmas atribuições do mural ainda se manifesta. Isso pode ser observado na figura 7, com as denominações da carta 35 para 'cigarro de palha'. Nessa figura, exemplificaram-se as informações dos pontos 1 – Afrânio, 7 – Tacaratu, 12- Arcoverde, 16 - Caruaru, 18 – Palmares.

Figura 7 – Exemplo de cartografação da carta 35
– cigarro de palha do ALIPE pelo Padlet



Fonte: elaboração própria.

Além da exposição de cartas linguísticas construídas a partir das que já pertencem a atlas linguísticos publicados ou não, é possível realizar outras atividades com alunos da educação básica:

1. Estudo sobre variação linguística – de natureza diatópica.
2. Atividade sobre o conhecimento de denominações de alguns itens lexicais:
Tangerina: _____
Amarelinha: _____
Bola de gude: _____
3. Atividade para delimitar as denominações mais acentuadas nas cartas dos atlas consultados, de modo a constatar o que predomina e o que é inibido do espaço geográfico.
4. Averiguação no dicionário o conceito das denominações registradas nas cartas linguísticas e, assim, discutir sobre o preconceito diante dos falares marcados.
5. Atividade de construção de cartas linguísticas através do *Padlet*, envolvendo toda a escola ou fora dela, a fim de compreender mais a heterogeneidade linguística, inclusive, envolvendo outras dimensões que não apenas a lexical.

CONCLUSÃO

Com o ensino por vias remotas ministrado nos últimos dois anos por conta da pandemia de Covid-19, muito se falou sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) adaptadas ao meio digital, tornando-se, assim, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), cujos recursos fizeram a diferença, sobretudo, no âmbito educacional, a despeito de muitas dificuldades apontadas empírica e midiaticamente.

No que diz respeito à pesquisa linguística, os trabalhos dialetais, que requerem inquéritos *in loco et in praesentia*, foram declinados, mas a experiência com as TDICs contribuiu para que se tivesse um outro olhar sobre os registros de variação dialetal.

Concorda-se, então, com Felix e Lisboa (2018, p. 3), quando afirmam que “mais importante que a presença das tecnologias se a modernização dos procedimentos pedagógicos, é a capacidade de adequação desses recursos no processo educacional, pensando nos objetivos que se deseja alcançar com a integração das TDICs à educação”, o que só ratifica que a metodologia de ensino segue o percurso normal do avanço da tecnologia.

Assim, o uso da plataforma *Padlet*, com sua plataforma de fácil navegação e de múltiplas opções de diagnose virtual, se constitui mais um recurso para o ensino da variação linguística, pois, em seu *layout*, é possível tanto realizar pesquisas em qualquer parte como também se projeta um meio a mais de consulta das variedades fonéticas ou lexicais, que pode ser vislumbrado por qualquer aluno.

Os exemplos das cartas do Atlas Linguístico de Pernambuco serviram para ratificar como esse recurso possibilita inovar a descrição linguística e constatar ao aluno, de fato, a existência de uma heterogeneidade linguística.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A. **Atlas Lingüístico do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- ALTINO, F. **Atlas Lingüístico do Paraná/ALPR II**. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação**. Material didático para Graduação em Tecnologia Educacional. Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.
- ARAGÃO, M. do S. S. de; BEZERRA DE MENEZES, C. P. **Atlas Lingüístico da Paraíba**. Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984.
- AUGUSTO, V. L. D. dos S. **Atlas semântico-lexical do estado de Goiás**. 2012. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BESSA, J. R. F. (coord.). **Atlas Lingüístico do Ceará**. Vol. I – Introdução, Vol. II – Cartogramas. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- CARDOSO, S. A. M. da S. **Atlas Lingüístico de Sergipe II**. 2002. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- CARDOSO, S.A. M. da S. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CARDOSO, S.A. M. da S. *et al.* **Atlas Lingüístico do Brasil: cartas linguísticas 1**. Londrina: Eduel, 2014.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.
- CRUZ, M. L. de. **Atlas Lingüístico do Amazonas**. Vol. I e II. 2004. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- DOIRON, M. P. B. **Atlas Lingüístico do Estado de Alagoas - ALEAL**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FELIX, C. F. F.; LISBOA, P. F. Tecnologias digitais de informação e comunicação, prática docente e formação de professores. *In: CIET EnPED. Educação e tecnologias: Inovação em cenários em transição, Docência e mediação pedagógica*, jun. 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/726>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FERREIRA, C. *et al.* **Atlas Lingüístico de Sergipe**. Salvador: UFBA - Instituto de Letras/Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

HOME-PAGE: <<http://padlet.com/>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

KARLBERG, L. G. L. **Atlas etnolingüístico do Acre – ALAC: fronteiras léxicas**. Rio Branco: Edufac, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KOCH, W.; KLASSMANN, M. S.; ALTENHOFEN, C. **Atlas Lingüístico-etnográfico da Região Sul do Brasil**. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: Ed. UFRGS/Ed. UFSC/ Ed. UFPR, 2002.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1993.

NASCENTES, A. **Bases para a elaboração do Atlas Lingüístico do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, Casa de Rui Barbosa, Vol. I, 1958.

OLIVEIRA, D. P. de (org.). **ALMS - Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

QUESTIONÁRIOS DO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL (ALIB), Universidade Estadual de Londrina/UUEL, Londrina, 2001.

RAZKY, A.; RIBEIRO, C.; SANCHES, R. **Atlas Linguístico do Amapá**. São Paulo: Labrador, 2017.

RAZKY, A. (org.). **Atlas Lingüístico Sonoro do Pará**. [CDRoom.] Belém: PA/ CAPES/UTM, 2004.

RIBEIRO, J. *et al.* **Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977.

SÁ, E. J. **Atlas Linguístico de Pernambuco**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. de. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 1, p. 83-92, edição regular – jul. 2018.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Editora Penso, 2018. p. 90-105.

THUN, H.; ELIZAINCÍN, A. **Atlas diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU)**, I, 1-2, Kiel: Westensee-Verlag, 2000.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. da C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p. 113-132.



**VARIAÇÃO,
CONTEXTO
PLURILINGUE
E ENSINO
DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS/
ADICIONAIS**

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Marcos Adriano Matias da Silva

**ABORDAGEM
DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA
EM AULAS DE PLE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.23](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.23)

Resumo: A abordagem da variação linguística é um desafio para professores de línguas, sobretudo quando se pensa no ensino de Português para não falantes desse idioma, pois há sempre dúvidas quanto à abordagem a se adotar. Tal questão fez parte das discussões empreendidas nas reuniões para preparação de material didático de português como língua estrangeira (PLE), no âmbito da Rede Idioma sem Fronteiras da Universidade Federal de Alagoas (IsF-UFAL), das quais resultaram unidades didáticas (UD) específicas com foco na(s) norma(s) culta(s) no Brasil. Essas UD's tiveram como base os rudimentos da Linguística Aplicada, com foco nas especificidades do ensino de PLE (BATISTA; ALARCÓN, 2012), na noção de língua e cultura como unas (MENDES, 2015), e as mesmas premissas adotadas na elaboração das UD's do portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna (PPPLE). As UD's foram aplicadas pelos professores em formação inicial (PFIs) da Rede IsF-UFAL, com duas turmas, uma de nível básico e outra de nível intermediário, entre abril e dezembro de 2021. Neste artigo, apresentamos discussões referentes à aplicação de tais UD's na prática pedagógica, bem como a apreciação crítica feita pelos alunos estrangeiros participantes das turmas.

Palavras-Chave: Abordagem da variação. Unidades Didáticas. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na Universidade Federal de Alagoas, o ensino de português língua estrangeira (PLE) acontece por meio do programa Idioma sem Fronteiras, o qual oportuniza a formação de professores com capacitação para a demanda, já que tal prática exige competência específica: é preciso saber as especificidades da língua em foco como língua materna (LM), assim como ter conhecimentos didático-pedagógicos para o ensino como língua não materna (LNM).

Entre as particularidades do ensino de línguas, uma que merece atenção é a variação linguística, inerente a qualquer língua natural. Em aulas de PLE, portanto, abordar as variedades da língua é fato que não pode ser desconsiderado, sendo relevante que materiais didáticos ofereçam possibilidades de trabalho adequado com a variação linguística.

Neste artigo, apresentamos uma ação desenvolvida nas aulas de PLE do IsF/UFAL no segundo semestre de 2021, com o objetivo de expor atividades elaboradas pelas duplas de professores em formação para duas turmas de PLE: uma de Básico A1 e, outra, de Intermediário.

Nas próximas seções, apresentamos nosso embasamento teórico, que segue as teorias da Linguística Aplicada quando se volta ao ensino-aprendizagem de línguas, e em teóricos como Batista e Alarcon (2019), Almeida Filho (2012), Mendes (2012, 2015), entre outros, para, na sequência, relatar efetivamente as aulas, apresentando também nossas reflexões e nossas considerações finais.

ENSINAR E APRENDER PLE

Aprender uma língua é mais que só competência linguística e comunicativa, é também aprender os costumes do local, absorver sua cultura e passar a se identificar com ela, além de se apropriar de outros

pormenores, como as várias formas de dizer a mesma coisa. Afinal, aprender a língua e toda sua complexidade é, como afirma Kfourri-Kaneoya (2016), respeitá-la e aceitar a diversidade que ela comporta.

A forma como professores e materiais didáticos abordam as especificidades de uma língua vai repercutir na prática em sala de aula. A visão que um professor possui de língua auxilia na construção de sua didática e interfere diretamente na forma como ele se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ao considerar que “uma língua natural equivale à produção e condição de vida real em sociedade” (BATISTA; ALARCÓN, 2019, p. 01), que ela é (re)construída nas e pelas interações sociais que os/as falantes dessa língua constroem dentro de uma coletividade, fato que pressupõe sociabilidade para que ela emerja, mostramos que a língua é constituída e se desenvolve em relações sociais, histórica e culturalmente situadas (BATISTA; ALARCÓN, 2019). Assim, as significações formadas na e pela língua só podem ser compreendidas se houver um compartilhamento de conhecimentos comuns aos falantes dessa língua. Segundo Batista e Alarcón (2019),

a língua revela um todo múltiplo numa pluralidade de mundos ou espaços. Assim, ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade, contradições e desigualdade de gênero, classes, religiões e emblemas pelos tantos que utilizam a mesma língua. (BATISTA; ALARCÓN, 2019, p. 1).

Assim, ensinamos uma língua-cultura, ou seja, como unas, visto que a cultura não antecede ou sucede a língua, nem uma está contida na outra: elas ocupam o mesmo lugar (MENDES, 2015). Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que a língua portuguesa não representa apenas um sistema complexo de estruturas formais que envolvem aspectos morfológicos, fonológicos, fonéticos, sintáticos e semânticos, mas, também, constitui um fenômeno social de construção da realidade, dos nossos modos de pensar e de nossas formas

de agir, influenciado por códigos socioculturais historicamente situados que não devem ser desconsiderados (MENDES, 2015).

Segundo Mendes (2015), a língua portuguesa, diante da diversidade que lhe é inerente, apresenta normas construídas a partir dos usos dos falantes de cada país luso-falante, o que significa que, além de haver um contínuo de regras que classifica essa língua como portuguesa, há diferenças ideológicas, sócio-históricas e identitárias que lhe atribuem especificidades.

Pode-se dizer que os países nos quais o português é língua oficial têm uma “língua representada por diferentes línguas-culturas” (MENDES, 2015, p. 218). Essas diferenças não se manifestam apenas entre países, mas também em seu interior, já que regiões, estados, cidades, municípios apresentam características linguísticas próprias, sobretudo influenciadas por fatores extralinguísticos, como advogam Mollica e Braga (2004).

Assumir esta perspectiva também implica considerar que cultura

[...] engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material [considera-se, também, que a cultura] não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas; [e] está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (MENDES, 2015, p. 218).

Desse modo, ao considerar língua e cultura como mutáveis e heterogêneas, faz-se necessária uma abordagem de ensino de PLE que considere não apenas o ensino de estruturas formais da língua e de seu uso, mas também que abarque toda a diversidade linguística e cultural

de um povo, proporcionando ao aluno conhecer a língua-cultura do outro, (re)construir significações e se (re)conhecer a partir dela, por meio de um ensino intercultural (MENDES, 2012, 2015), permitindo o deslocamento do “interesse do conhecimento de línguas *stricto sensu* para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação” (MENDES, 2012, p. 359).

No entanto, como observa Hurstel (2004, p. 27 *apud* MENDES, 2012, p. 359), “a interculturalidade não existe, temos que inventá-la”. Isso consiste em dizer que, mesmo reconhecendo a diversidade cultural existente nas sociedades, não significa que as diferenças serão aceitas ou que serão construídas ações mais integradoras; é necessário, além de reconhecer a multiculturalidade, construir um diálogo e uma integração entre as diferenças reais do mundo que nos cerca. Mendes (2012, p. 360) aponta para a necessidade de sermos agentes dessa interculturalidade que pode ser definida como

um [...] esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, as diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar.

Sabemos que o multiculturalismo brasileiro é marcado por um pluralismo linguístico, que, muitas vezes, é ofuscado por culturas e variantes linguísticas, as quais, por questões diversas, acabam por adquirir maior prestígio social. Esse julgamento de valor emitido pelos falantes sobre as diversidades linguísticas influencia na escolha de suas variedades de fala e na eleição de uma variedade linguística padrão, em detrimento de outras que sofrem uma avaliação social negativa.

Nas instituições que ensinam o PLM, as variedades menos prestigiadas não são abordadas, e o foco do ensino está na variedade padrão encontrada na Gramática Normativa (BATISTA; ALARCÓN, 2019), ou seja, não é considerada a parte cultural que constitui a língua. A ausência de instrução/formação sobre o ensino de PLE faz

com que, muitas vezes, os professores passem essa metodologia para o trabalho com o português como língua estrangeira, que tem necessidades específicas. Afinal, os alunos de PLE não têm o português como competência comunicativa, por isso precisam acessar a variedade linguístico-cultural, (re)conhecer-se e se (re)significar na língua-alvo, considerando a interação entre a cultura lusófona e a sua.

Desse modo, ao basear o processo no ensino PLM, as necessidades de um falante de outras línguas-culturas para aprender o português não são atendidas, caindo-se no equívoco de ensinar

o genérico de LM [Língua Materna] com pressupostos inadequados que indicam, por exemplo, uma análise voltada para a escrita, a leitura de antemão prioritárias, para o léxico e para as regras gramaticais em frases de pouca contextualização como é frequentemente praticado em sala de aula de LM. (BATISTA; ALARCÓN, 2019, p. 02).

No processo de ensino-aprendizagem, é essencial reconhecer a heterogeneidade da língua e a sua relação com a cultura, ou seja, que o trabalho com a cultura no ensino de PLE não deve ser separado da língua. Seria um equívoco, por exemplo, abordar o cultural separado do gramatical da língua (MENDES, 2015), e vice-versa, pois aprender uma língua é aprender a estar, a interagir socialmente nela, e esse processo envolve muito mais que o domínio das estruturas linguísticas e de curiosidades acerca da fenômenos culturais de um povo. Assim, conforme Mendes (2012),

[...] ensinar e aprender uma Inova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da línguaculturaalvo em relação às línguasculturas que estão ali em interação e viceversa. Professores e aprendizes, desse modo, devem poder compartilhar na sala de aula, além do conhecimento relativo à língua que está sendo ensinada e aprendida, toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial — sujeitos como mediadores culturais. (MENDES, 2012, p. 362).

A autora (2012, p. 264) ainda alerta que

em uma abordagem intercultural [...], as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

E, ainda, relata que,

fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o Português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo. (MENDES, 2012, p. 361).

Ora, se a interculturalidade não é um “pacote” que se possa comprar pronto, mas que, antes, deve ser construída, é necessário um esforço para a construção de um material específico que incentive o estabelecimento de um diálogo intercultural. Sob essa ótica, é importante afirmar que

[...]os materiais [...] devem ser significativos, representar um conhecimento potencial que desejamos que o aluno internalize e use, e não dados prontos, definidos *a priori* e que devem seguir um modo específico de serem explorados. (MENDES, 2012, p. 264).

Assim, o material utilizado não só deve se ajustar aos contextos específicos de experimentação, como também às necessidades dos sujeitos participantes da interação. Portanto, deve funcionar como “suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura-alvo” (MENDES, 2012, p. 267). Daí emerge, portanto,

[...] a necessidade de os exemplares [os materiais didáticos] serem representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem. Cada texto selecionado (em seu sentido amplo) será uma amostra da língua-cultura em foco, em toda a sua potencialidade linguística e cultural. (MENDES, 2012, p. 271).

Além disso, outros fatores interferem no tratamento da variação em aulas de PLE. Bagno (2015, p. 23) observa a

inexistência de qualquer forma de *política linguística* oficial, planejada, explícita, teoricamente bem fundamentada, que se ocupe, por exemplo, dos *direitos linguísticos* dos falantes de línguas minoritárias [...], que defenda e valorize a diversidade linguística do português brasileiro [...].⁹⁶

É preciso haver conscientização para a valorização e a legitimação do PB, nossa identidade, nossa língua materna, com respeito às variedades existentes e a valoração dessas formas de falar típicas de regiões, grupos e redes de interação social.

Uma forma de empreender isso, ainda para Bagno (2015), seria analisar a realidade linguística brasileira a partir de olhares específicos para três pontos: i) a norma-padrão, ou “o modelo idealizado de língua ‘certa’ descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa” (BAGNO, 2015, p. 12, grifos do autor) e que não tem nenhuma correlação com o real; ii) para as variedades efetivamente praticadas por falantes de maior nível de escolaridade e de prestígio social e, por isso, prestigiadas; iii) para o conjunto de variedades estigmatizadas, produzidas pela maioria dos falantes do PB.

Foi levando tudo isso em consideração que buscamos adequar os conteúdos discutidos nos cursos de português como língua estrangeira do IsF/UFAL, de modo a adotar uma abordagem que permitisse aos alunos, em interação uns com os outros e com os professores, experimentar modos de ser, de viver e de estar socialmente em português, e em português brasileiro, uma vez que o português é cheio de matizes por ser falado em países e contextos diversos (MENDES, 2015).

UM OLHAR SOBRE OS CURSOS DE PORTUGUÊS NO IsF-UFAL

As discussões apresentadas neste artigo têm como base observações de aulas ministradas em cursos ofertados pelo programa

96 Grifos do autor.

Idiomas sem Fronteiras (IsF), no núcleo de português, a alunos estrangeiros que estudam nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C. Simões.

Embasados na linguística aplicada e em sua busca pela descrição da realidade, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que descreve e reflete sobre a prática docente e a receptividade discente quanto a essas práticas, a partir de um estudo de caso avaliativo (PAIVA, 2019).

Os cursos ofertados, “Leitura e produção de textos” e “Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do Cinema”, foram pensados de modo a estabelecer uma interação verbal com os/as alunos/as e, desse modo, abordar um ensino baseado na interculturalidade. Na sequência, realizamos nossas análises.

CURSO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

O curso “Leitura e produção de textos” abordou questões linguísticas, discursivas e culturais do português brasileiro, por meio do trabalho com gêneros acadêmicos. O curso foi conduzido de modo que os discentes conseguissem interpretar, compreender e produzir, em uma relação dialógica e intercultural, o gênero artigo acadêmico e outros gêneros que se relacionam de algum modo com ele, como a resenha, a revisão de literatura e o resumo.

Em uma das atividades, foi apresentado aos/às cursistas um vídeo⁹⁷ que trata da diversidade e do preconceito linguístico, cuja duração é de pouco mais de três minutos. Após a sua reprodução, pedimos que os/as estudantes relatassem o que tinham entendido do vídeo, qual o posicionamento do autor diante do tema e quais as justificativas que ele usava para sustentar sua posição diante da temática

97 Preconceito Linguístico: o que é. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uu6Wk1pNC-I>>

abordada. Em seguida, perguntamos aos discentes se havia variação linguística em seus países, se percebiam a existência de algumas falas ou formas linguísticas mais prestigiadas que outras e se eles haviam alguma vez sofrido preconceito por causa da sua língua ou seu modo de falar no Brasil ou em seu país de origem.

Este foi o passo inicial de um duplo movimento para as aulas. Por um lado, discutiram-se questões linguísticas propriamente ditas, isto é, a variedade linguística como natural — tão grande no Brasil, como no Nordeste — e o preconceito linguístico. Em nossas discussões, os/as alunos/as alegaram ter sofrido preconceito linguístico em seus países. Dois alunos colombianos relataram que o falar de sua região é, em geral, mal visto por conta de seu tom mais alto que os falares de outros locais.

Eles relataram, também, que, no meio acadêmico pelo qual tinham mais contato com brasileiros, não sofreram preconceito relacionado à sua língua, mas perceberam que os próprios falantes alagoanos discriminavam a sua variedade linguística, ao rirem um dos outros por usarem formas como “oit[ʃ]o”, “doid[ʃ]o” e “gost[ʃ]o”, que se caracteriza como o fenômeno da palatalização progressiva, muito comum em Maceió e é, ao que parece, estigmatizado (OLIVEIRA, 2017).

Todo o diálogo estabelecido, ao início da aula, foi igualmente útil para a abordagem de questões mais particulares, voltadas aos propósitos específicos do curso, haja vista que as respostas às questões iniciais foram, elas próprias, resumos feitos pelos alunos, pois se caracterizavam pela ênfase e descrição dos aspectos mais importantes do vídeo, mesmo que, em certos momentos, perpassados pelo relato de vivências pessoais. Tais reflexões permitiram trabalhar os aspectos mais teóricos e metodológicos do conteúdo a partir de uma abordagem intercultural, mesmo em um curso que, a princípio, parecia dar pouca abertura a essa perspectiva.

Abordar o gênero resumo, relacionando-o com o preconceito linguístico, além de permitir que fossem trabalhados aspectos relacionados à estrutura do gênero, proporcionou a discussão sobre variações

e significações sociais de uma língua-cultura que reflete um todo múltiplo e plural, constituído pela identidade e diversidade, pela desigualdades de gêneros, de religiões, de classes de uma sociedade que está organizada em padrões culturais diversos (BATISTA; ALARCÓN, 2019).

O aspecto intercultural esteve presente novamente na aula em que abordamos o gênero resenha. Introduzimo-la com a exposição de um vídeo intitulado “*O que os americanos pensam do Brasil?*”, no qual é possível identificar a reprodução de estereótipos⁹⁸ associados ao Brasil e aos brasileiros. A partir disso, discutimos com os estudantes essa representação estereotipada, ou seja, aquela preexistente e resultante de avaliações negativas de sujeitos por suas línguas e suas culturas (AMOSSY, 2008), ao questioná-los sobre o que pensavam do nosso país antes da vinda para cá, se também tinham visões deturpadas de nossos costumes. Ainda nesse mote, questionamos sobre possíveis rotulações relacionadas à sua origem e à sua cultura.

A ligação com o gênero resenha se deu inicialmente pela explicitação de que a discussão empreendida até ali, a descortinação de visões estigmatizantes sobre o Brasil e o brasileiro, apesar de parecer distante do gênero acadêmico abordado, tinha relação, uma vez que ambas têm como partida a avaliação, quer seja sobre o outro, sujeito de uma identidade e uma cultura, quer seja de um texto produzido por um indivíduo também associado a identidades e culturas que lhes passam.

Discutimos, igualmente, o fato de aqueles estereótipos terem um ponto de apoio e de referência identificáveis no vídeo pela fala dos participantes: a mídia. Era clara a veiculação dessas visões a filmes e a notícias sobre o Brasil e os brasileiros. Ora, ao resenharmos um livro ou obra artística, partimos de um contexto específico, um espaço de referência — aquele a que a obra pertence, de qual assunto trata, com quais obras se relaciona, qual as áreas em que se insere — que direciona a crítica, a avaliação e os juízos emitidos de modo a apreendê-la e avaliá-la.

98 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DehatV0TmHk>>.

Apesar das diferentes relações, conseguimos, de algum modo, articular essas discussões crítico-reflexivas com os aspectos estruturais do gênero acadêmico propriamente dito e com sua linguagem mal formal. Em outras palavras, conseguimos relacionar questões específicas do gênero com temáticas que levaram à (re)construção de um conhecimento baseado na interculturalidade.

Podemos concluir, por esse breve relato de uma aula do curso, que obtivemos êxito quanto à abordagem, pois foram exploradas as potencialidades linguísticas de expressão e argumentação dos estudantes, aliando a discussões pertinentes na/à língua-cultura-alvo (o português, e, mais especificamente, o português brasileiro) e sua pluralidade, oportunizando e favorecendo um olhar sobre o outro, sobre a língua-cultura dos estudantes com os quais interagimos e junto aos quais buscamos construir o conhecimento.

ASPECTOS CULTURAIS DO NORDESTE BRASILEIRO PELO OLHAR DO CINEMA

O curso “Aspectos culturais do Nordeste brasileiro pelo olhar do cinema” teve como objetivo abordar questões acerca da língua portuguesa e da diversidade linguístico-cultural do Nordeste através da produção cinematográfica nacional e seus gêneros fílmicos, como comédia, ação, romance, entre outros, proporcionando ambientes adequados para discussões orais e escritas em língua portuguesa. Os filmes permitem uma pluralidade de espaços que proporcionam diálogos acerca de temas como a língua, o social, o humano, o político, o geográfico, o econômico entre outros.

Entre os filmes abordados está *Entre Irmãos*, de 2017, um drama brasileiro baseado no livro *A Costureira e o Cangaceiro* (2009), de Frances de Pontes Peebles. Além do longa-metragem, ao qual os alunos assistiram em momentos assíncronos, optamos por usar outros

materiais de apoio que enriquecessem ainda mais as aulas, como entrevistas, artigos sobre a mulher no Nordeste e sobre o movimento social do Cangaço, além de vídeos com temas abordados, como o vocabulário do Nordeste e informações sobre o cangaço.

No primeiro encontro, pequenos trechos do filme *Entre Irmãos* (2017) foram apresentados para os alunos, além de alguns vídeos e definições sobre cultura baseadas no livro *Língua, Cultura e Ensino* (TAVARES, 2006), que também nos embasou nas discussões acerca do que é cultura, cultura brasileira (especialmente a nordestina) e a cultura de origens dos alunos.

As discussões foram muito produtivas, pois os alunos se expressaram em na língua alvo sobre os temas a partir das visões de mundo deles e suas vivências de imigrantes. Pudemos, assim, por meio dessas discussões em português, conhecer e compreender seus aspectos culturais, dando espaço para expressarem suas ideias acerca dos temas abordados, o que configura um momento de total interculturalidade, pois foi possível, para alunos e professores, conhecer a cultura do outro e se (re)significar a partir dela.

O diálogo entre as diversas línguas-culturas dos alunos sempre esteve presente nas aulas dos cursos do IsF-Português na UFAL, um ponto bastante positivo, de acordo com os/as discentes que relataram gostar bastante da oportunidade de expressarem suas opiniões em português em um espaço em que puderam ser ouvidos.

Acreditamos que, por serem estrangeiros e estrangeiras, as dificuldades de expor suas concepções no seu cotidiano dentro e fora da Universidade agem também como limitadoras. Assim, esses momentos em que os ouvimos interagindo sobre aspectos de suas culturas de origem e os aspectos culturais brasileiros, e as situações diversas em que a vivência por meio de outra língua-cultura, foram fundamentais nas aulas do IsF, uma vez que a cultura pode contribuir tanto para o processo de aprendizagem do aluno de PLE, como para a formação acadêmica dos professores.

Muitas vezes, temos uma ideia de que, ao trabalhar com aspectos culturais no ensino de uma segunda língua, como português para estrangeiros, deixamos os aspectos linguísticos de fora. Nas aulas do IsF, a análise linguística esteve presente em todos os momentos de discussão em português, como quando foi abordado o vocabulário regional do Nordeste, em que a variação linguística, como no curso de produção textual, teve destaque. Termos como *visse*, *traste*, *matuta*, *cangaceiro*, *sonso*, *carcará*, *rapariga*, *coitadinha*, *babaca*, e expressões como *não seja grossa* e *tu é lerda*, entre outras, foram explanadas em vistas de ampliar a competência de interação na variedade nordestina do português pelos alunos.

Metodologicamente, para auxiliar a compreensão dos termos e expressões, apresentamos um vídeo intitulado *Palavras Nordestinas*, disponível no *YouTube*, que fala informalmente sobre algumas palavras e expressões utilizadas aqui no Nordeste. O vídeo foi apresentada duas vezes seguidas, voltando-se, após a exibição, à lista de palavras e expressões, explicando-as individualmente. Durante o esclarecimento dessa variedade nordestina, buscamos, além de explicar a palavra, explicar suas significações sociais nos diversos contextos reais de uso da língua na comunidade alagoana.

Nas aulas em que trabalhamos com o filme *Auto da Compadecida* (2001), adaptação da peça teatral escrita por Ariano Suassuna em 1955, também discutimos a língua-cultura, com ênfase no português praticado em Alagoas, comunidade de fala habitada pelos discentes, destacando fenômenos variáveis, sobretudo fonético-fonológicos. Um exemplo disso está na palavra *mesmo*, que pode ser praticada também como /mermu/ e /memo/, pois uma das discentes pensou serem palavras distintas e não variantes do mesmo termo. Em nossa aula, empreendemos discussões, a partir da observação da aluna, no sentido de mostrar que essas formas linguísticas são variações fonéticas de uma mesma palavra, tendo ambas significado similar, mas valores sociais distintos.

Outros fenômenos abordados foram o apagamento do /d/ no grupo dos gerúndios como em /andano/ e /pegano/; a realização de

epênteses como em /fulor/, a redução de terceira pessoa do plural como em /cantaru/, /falaru/ e /comeru/ que também são fenômenos realizados no português alagoano a depender do contexto de fala, das relações interpessoais dos falantes, da sua idade, escolaridade, gênero, entre outros fatores sociolinguísticos, o que mostra que essas palavras têm significações, valores sociais e culturais diversos e que, ao abordar essa variação, estamos ensinando uma língua que se (re) significa em sua relação com a língua-cultura do outro, mostrando que o ensino do PLE não deve restringir o ensino de cultura a um conjunto de temas ao lado do gramatical, pois ao separar língua e cultura caímos no erro de ensinar uma língua estática que não condiz com a realidade linguística dos falantes nativos da língua-alvo.

Na última aula do curso, discutimos o filme *Lisbela e o Prisioneiro* (2003). Tratamos da própria linguagem do cinema e como ela é abordada pela produção, que realiza toda uma discussão metalinguística sobre o cinema, através de um jogo que explora o “filme dentro do filme” — temática bastante recorrente, visto que a personagem principal, Lisbela, é uma amante do cinema estadunidense, e em diversas cenas aparece justamente assistindo, encantada, a filmes americanos. Também discutimos algumas expressões/palavras típicas do Nordeste, que aparecem na produção — uma prática desenvolvida por nós desde as primeiras aulas dos cursos de português no IsF-UFAL.

A análise lexical atrelou-se a reflexões sobre as temáticas transversais constantes do filme. Algumas expressões, como *baitola*, termo pejorativo para referir-se a homossexuais, relaciona-se com a masculinidade e as características associadas ao masculino ali presentes e bastante fortes no Nordeste, especialmente nos anos 1950/1960, período aproximado em que o filme é ambientado. Outro exemplo dessa articulação foi a apresentação do termo *corpo fechado*, que remete à religiosidade, à proteção mística a uma pessoa, trazendo à luz a forte presença, no Nordeste, da religiosidade como característica da região, o que levou os alunos a associarem às suas regiões.

Essa tensão esteve em consonância com a abordagem que optamos por adotar em nossos planejamentos, isto é, a concepção de língua-cultura e o ensino intercultural. Afinal, não só discutimos essas expressões em seus contextos culturais significativos, como também utilizamos esse gancho para olhar para a cultura do outro com o olhar altruísta que se espera nesta abordagem. Como exemplo, um momento bastante rico foi a descrição da religiosidade em Guiné-Bissau, país de origem de um dos alunos, o qual descreveu a forte presença do cristianismo se sobressaindo às diversas religiões cultuadas pelos povos originais antes da colonização europeia.

Expusemos aqui momentos de diálogo intercultural que buscamos estabelecer com os discentes, pois discutimos não só os aspectos gramaticais da língua portuguesa, assim como estabelecemos relações entre a língua-cultura brasileira com outra(s) língua(s)-cultura(s), seguindo o que Mendes (2015, p. 218) assevera quando afirma que a cultura “está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo”.

A língua, como instância de uso e de interação, “resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente” (MENDES, 2015, p. 219) não está, portanto, dissociada da cultura e, na medida em que o diálogo intercultural ocorre, quando nos abrimos à cultura do outro e por ela passamos a nos enxergar como seres culturais, como aconteceu no curso, o ensino se faz mais produtivo, resultando em aprendizagens de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante, a referida ausência de uma formação específica para o ensino de PLE no âmbito do curso de letras da UFAL, os cursos do IsF foram ofertados com êxito. Naturalmente, deparamo-nos, em

nossas aulas, com as dificuldades impostas pela abordagem intercultural, mas soubemos contorná-las. Através de um esforço conjunto, criamos a interculturalidade em classe, tarefa necessária para a condução de um ensino intercultural, conforme Mendes (2015), buscando sempre pôr em diálogo a língua-cultura brasileira com a dos estudantes, mesmo num curso cuja abordagem parecia nos dar pouca abertura, como o de “Leitura e produção de textos”. Longe de ensinarmos apenas os aspectos formais da língua portuguesa, buscamos ensiná-la em sua totalidade, o que envolve o político, o ideológico, o cultural, como preconizam Batista e Alarcón (2012).

Conforme os relatos, articulamos discussões sobre o uso linguístico, a variação, as avaliações sociais atribuídas a certas variantes no Brasil a discussões que nos permitem (re)conhecer esses componentes do social e do linguístico, que se influenciam mutuamente, nas culturas dos estudantes. Chamamos a atenção para os materiais utilizados nas aulas, os quais devem ser “representativos das variadas situações sociais de uso da linguagem”, conforme vimos em Mendes (2015). Não apenas buscamos discutir essa representatividade a partir das discussões proporcionadas pelas obras fílmicas, em que diversas situações sociais do uso linguístico nordestino se manifestam mais explicitamente, mas também fomentar essa discussão nas aulas de gêneros acadêmicos através dos materiais escolhidos.

Com isso, pensamos ter contribuído para a situação (no sentido de situar-se) dos estudantes no português, não só lhes fornecendo aparatos estritamente formais do linguístico, úteis para eles, alunos dos cursos da UFAL, mas também culturais, muito válidos para eles, agora enquanto sujeitos.

Buscamos, assim, contribuir para que os estudantes experienciassem estar em língua portuguesa a partir de um diálogo e de um olhar para a sua própria língua-cultura de origem e, da mesma forma, nós, professores, enquanto sujeitos participantes desse processo, reconhecemo-nos nesse espaço como mediadores culturais,

e reconhecemos o outro como partícipe dessa mediação. Portanto, empreendemos o movimento de mão-dupla, nos termos de Mendes (2015), que envolve o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura como o português para estrangeiros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de Português Língua Estrangeira/ EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, T., *et al.* (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 10. jun.22.
- AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. **Rev. SIPLÉ**, Brasília, Ano 3, n. 1, p. 66-76, 2012.
- ENTRE Irmãs. Direção: Breno Silveira. Conspiração Filmes; Globo Filmes. São Paulo, 2017.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. Línguas estrangeiras como promotoras de práticas humanizadoras de linguagem: enfoque no português para falantes de outras línguas. *In*: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 37-160.
- LISBELA e o Prisioneiro. Direção: Guel Arraes. Natacha Filmes / Globo Filmes. São Paulo, 2003.
- MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 357-378.
- MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.2, p. 203-221, jul./dez. 2015.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

O AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Globo Filmes. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A. A. de. **Processos de palatalização das oclusivas alveolares em Maceió**. 2017. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PALAVRAS nordestinas. Direção: Diego Wendel. YouTube. Data de Publicação: 2018. Duração 4:00. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8HBzn1GqYX0>> . Acesso em: 03 mar. 2023.

PEEBLES, F. P. **A costureira e o cangaceiro**. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

TAVARES, R. R. (org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.

Juliana Carla Barbieri-Steffler

**CRENÇAS
E ATITUDES
LINGUÍSTICAS
NOS FALARES
BILINGUES
(HUNSRIQUEANO /
PORTUGUÊS)
NO EXTREMO
OESTE DO PARANÁ**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.24

Resumo: O trabalho investiga a existência de estigma nos falares de habitantes da zona rural de Quatro Pontes, extremo oeste paranaense, região formada, majoritariamente, por falantes bilíngues (hunsriqueano / português). Para tanto, fundamenta-se nas contribuições da Sociolinguística Variacionista, especialmente, em pesquisas acerca de Crenças e Atitudes linguísticas. Dentre os aspectos mais marcantes do português falado por aqueles que têm como primeira língua o hunsriqueano, está a substituição das plosivas sonoras em plosivas surdas (BORSTEL, 2010). Essas propriedades são determinantes para a identificação da variedade falada e, ao mesmo tempo, motivo de discriminação em relação aos falantes em si: em geral, pequenos produtores rurais, com baixa renda e também com pouca escolaridade. O número de falantes hunsriqueanos, no entanto, tem diminuído exponencialmente: as novas gerações, identificando o estigma linguístico que vitimou pais e avós, acabam por abandonar a língua materna, numa tentativa de ruptura com as marcas que as associam a um grupo estigmatizado. Como recursos metodológicos, empregou-se: a) a medição direta, por meio de entrevistas gravadas em áudio; b) o método de medição indireta denominado *Matched Guise*. Os resultados apontam para uma significativa diminuição do bilinguismo, com um progressivo apagamento do hunsriqueano, bem como das marcas fonológicas características da variedade falada do Português.

Palavras-chave: Bilinguismo. Português-Hunsriqueano. Estigma.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa investiga a existência de marcas de estigma nos falares de habitantes da zona rural de Quatro Pontes, extremo oeste paranaense, região formada, majoritariamente, por falantes bilíngues (hunsriqueano / português). Para tanto, fundamenta-se nas contribuições da sociolinguística variacionista, sobretudo no que diz respeito ao estudo das crenças e atitudes linguísticas.

Os falantes selecionados são descendentes de imigrantes advindos da **Confederação Germânica**, poucos anos após a dissolução do Sacro Império Romano-Germânico, mais especificamente, da região do Hunsrück (atualmente, situada no oeste da Alemanha, na Renânia-Palatinado), uma região montanhosa, agrícola, em meados de 1824, período, portanto, anterior à criação do Estado Alemão. Tal fato ocorreu em função da pobreza, das dificuldades com a vida do campo e de diversos conflitos bélicos (relacionados às invasões napoleônicas), religiosos (relativos à expansão do luteranismo) e da repressão, cada vez maior, às famílias católicas. Por outro lado, o Brasil Império, com o intuito de aumentar a produção agrícola e de ocupar as áreas ainda inexploradas (dado o receio de possíveis invasões), incentivou a vinda desses imigrantes, com a promessa de vastas terras, num clima tropical, propício à plantação de diversos cultivares. A respeito disso, Gregory afirma que:

A região do Hunsrück forneceu um importante contingente de imigrantes para as colônias da Região Sul, os quais, majoritariamente, eram católicos e falavam o dialeto alemão hunsrück (GREGORY, 2013, p. 14-15).

As terras (vendidas a baixíssimo custo) eram grandes extensões de matas densas, que foram, paulatinamente, removidas para plantio, às duras penas, dependendo unicamente do trabalho manual, feito a machado. Essas terras estavam situadas, primordialmente, no leste do Rio Grande do Sul. Depois de algumas gerações, houve uma migração para o oeste desse estado, em busca de melhores

condições, e, posteriormente, a partir de 1950, uma segunda grande migração, para o oeste do Paraná (BORSTEL, 2010).

Dentre os aspectos linguísticos mais marcantes do português falado por aqueles que têm como primeira língua o hunsriqueano, sobretudo os com mais de 40 anos de idade, está a substituição das plosivas sonoras ([b], [d], [g]) em plosivas surdas ([p], [t], [k]) (BORSTEL, 2010), em início de palavras, ou em sílabas tônicas, conforme os seguintes exemplos: a) Eu bato > *Eu pato; b) O dia > *O tia; c) O gato > *O kato. Esses casos de substituição consistem em uma das principais marcas identificadas na fala do português.

As marcas, por sua vez, funcionam, a um só tempo, como fator determinante para a identificação da variedade falada pelo grupo em questão e motivo de discriminação, preconceito em relação aos falantes em si, tendo em vista que, na maioria das vezes, estes são pequenos produtores rurais, com baixa renda e também com pouca escolaridade, pejorativamente denominados 'colonos'.

Segundo Frosi *et al.*,

Quando ocorre uma situação de contato entre línguas, a língua identificada com um grupo de menos poder político, econômico e/ou cultural, será a língua minoritária ou estigmatizada. As consequências podem incluir desde a crença dos falantes de que não conhecem bem nenhuma das línguas de que são usuários até a completa substituição da língua minoritária pela majoritária. (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010, p. 15-16).

Esses fatores, aliados aos desdobramentos da política nacionalista instaurada no Brasil a partir dos anos 1930, principalmente da *Campanha pela Nacionalização do Ensino*, de 1938, decretaram o declínio de línguas dos imigrantes – e com o hunsriqueano não foi diferente – em prol da oficialização do português por meio da disseminação do medo e da repressão contra quaisquer atitudes contrárias.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e o contato cada vez mais frequente das colônias germânicas com centros urbanos, o número de falantes hunsriqueanos tem diminuído exponencialmente: as novas gerações, identificando o estigma linguístico do qual são vítimas, acabam por abandonar a língua materna (falada pelos pais e avós), numa tentativa de ruptura com as marcas que as associam ao homem do campo, descendente germânico, seja pela língua estrangeira, seja pelas marcas por ela deixadas no português.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar da língua falada pelos migrantes hunsriqueanos, Borsstel (1992) afirma que:

Muitos destes descendentes falavam/falam a variável linguística de sua herança cultural (muitas vezes utilizando itens lexicais arcaicos, de base rural, do período em que vieram para o Brasil no final do século XIX e durante o século XX), utilizando os traços lexicais com informações fônicas, gramaticais de uma representação semântica e de uma (re)interpretação pragmática de seus dialetos regionais. Este processo ocorreu pela imigração externa da Alemanha, Áustria, Suíça, na década de sessenta, para esta região. Assim como também por migração interna do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina para o oeste paranaense (Marechal Cândido Rondon, Toledo, Nova Santa Rosa, Maripá, entre outras comunidades) que falavam o alemão formal, a língua alemã hibridizada com traços de dialetos regionais e o português bidialetal. (BORSTEL, 1992, p. 35).

Quanto à denominação da língua em estudo, a autora explica ainda:

O termo Hunsrückisch tem esta denominação porque as comunidades de fala alemã, aqui no Brasil, assim se referem a essas características de traços de dialetos regionais do francônio e suas variantes linguísticas. Imigrantes que vieram da região do Hunsrück hibridizaram este falar desta região da

Alemanha com outros traços linguísticos de dialetos regionais, como no caso com traços léxico-fônicos do falar alemão-suíço, quando algumas famílias que falavam essa língua vieram diretamente da região da Suíça para esta região do oeste do Paraná. (BORSTEL, 2010, p. 57).

O uso do termo dialeto em referência à língua hunsriqueana é outro aspecto que, por si só, merece especial atenção, já que constitui também uma marca de estigma: de fato, não somente pessoas de fora do grupo de falantes se referem ao idioma desse modo, mas também os próprios falantes, que costumam afirmar que “falam um alemão errado”.

Em termos linguísticos, o hunsriqueano apresenta diferenças notáveis com relação ao alemão, destacando-se a grande quantidade de fonemas, sobretudo no que diz respeito ao sistema vocálico, o rearranjo dos sistemas flexionais, a ocorrência parcial da segunda mutação consonântica, certa quantidade de vocabulário de mesma origem etimológica, mas com alteração de sentido. Além disso, é notório o número de criações lexicais de base germânica para suprir a nova realidade biossocial encontrada no Brasil, bem como o grande número de empréstimos do português e, em menor escala, de outras línguas românicas e de línguas indígenas, com acomodação completa à fonologia do hunsriqueano.

De modo mais específico,

O Hunsrückisch pode ser considerado uma língua de origem germânica, com fortes marcas dialetais da região da Renânia-Palatinado com traços de dialetos regionais da Alemanha e de outras regiões de países de língua alemã, no âmbito do léxico com informações fonológicas, morfossintáticas e semânticas de variáveis linguísticas. Essa língua é utilizada por um grupo sociocultural, linguístico, e geográfico, relacionado diretamente à variação espacial (regionalismos do falar alemão) e à variação temporal (arcaísmos do falar alemão) com o português bidialetal, um falar alemão com uma forte hibridização linguística utilizado pelos imigrantes a partir da década de vinte do século XIX até o início do século XX, de uma herança linguística de aculturação e, ou de transculturação de geração a geração aos seus descendentes, um falar denominado de Hunsrückisch, Hunsruechisch

e, ou Hunsbucklich, na região sul do país. Esta variação linguística, muitas vezes, é estigmatizada pelos imigrantes e seus descendentes, ocorrendo, às vezes, a desvalorização deste dialeto regional pelos próprios falantes. (BORSTEL, 2010, p. 58).

Tais constatações evidenciam a importância de se investigar a) o *status* que o hunsriqueano ocupa em relação ao português a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e b) de modo particular, de se deitar luzes a respeito dessa questão por meio de métodos de avaliação de crenças e de atitudes, capazes de oferecer uma base sólida para a análise de fatores externos ao sistema linguístico, mas que são determinantes para a sua manutenção ou abandono.

Ao tomar como princípio básico a relação entre língua e sociedade, Tarallo (2007) defende que o termo 'sociolinguística', *per se*, é redundante. Cunhado como referência aos trabalhos de Labov a partir de 1963, abrange também a possibilidade de se analisar e de se sistematizar as variações existentes e próprias das línguas faladas. Tal constatação é ratificada por Weinreich, Labov e Herzog (2009 [1968]), para os quais a noção de língua atrela-se à de variação e, por extensão, a homogeneidade linguística deve ser considerada antinatural.

Ademais, coube a Labov (1976) definir um conjunto de critérios para se analisar e interpretar o fenômeno linguístico à luz do contexto social, o que deu origem "à Sociolinguista Variacionista, ou Teoria da Variação".

Assim, com o intuito de propor um estudo sociolinguístico, de fato, exaustivo, Moreno Fernández (1998) *apud* Botassini (2013, p. 32) propõe que se incluam "provas de atitudes linguísticas, que proporcionem elementos de juízo suficientes para dar uma resposta precisa" acerca da heterogeneidade linguística identificada numa determinada comunidade de fala.

A língua é um importante fator de identificação e, por vezes, também de exclusão social de um indivíduo. A relação do(s) idioma(s) que ele usa cotidianamente determina a sua posição social (UFLACKER; SCHNEIDER, 2008).

A partir das relações que o indivíduo estabelece em sua comunidade linguística e fora dela, constrói-se a concepção sobre as línguas que ele fala, classificando-as em termos de aceitação social. A despeito disso, pelo fato de existirem múltiplas concepções sobre a língua em determinada comunidade linguística e, por vezes, no próprio indivíduo, é bastante difícil definir o conceito de crença, bem como o de atitude linguística. A respeito dessa questão, Bisinoto (2007) assinala que:

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, tem a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24).

Para Botassini (2013), os conceitos de crenças e de atitudes estão estreitamente embricados, de tal modo que se torna difícil tratar de ambos distintamente.

A autora explica, citando Barcelos (2007), que as crenças fazem referência a um aspecto sociocultural, passíveis, portanto, de alterações ao longo do tempo, uma vez que tendem a tomar como pressuposto a opinião de pessoas consideradas importantes num determinado momento histórico.

Por outro lado, as atitudes estariam relacionadas, segundo Aguilera (2008), aos atos de valorização ou rejeição às variedades de determinada língua em uso e que, por isso, normalmente, são reguladas pelos grupos sociais de mais prestígio. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que as atitudes refletem também posicionamentos e juízos de valor em relação a seus falantes.

Ademais, os autores parecem partilhar da noção de que as crenças e as atitudes em relação à língua tendem a ser relativamente uniformes. Muitas vezes, porém, essas atitudes não se manifestam de forma espontânea, direta, o que suscita o desenvolvimento e a aplicação de uma técnica de avaliação/medição indireta.

Em outras palavras, além da chamada medição direta (conhecida pela realização de entrevistas, norteadas por um questionário sociolinguístico), para este trabalho, adota-se também o denominado *Matched Guise*, proposto por Lambert (2003 [1967]). Trata-se de um mecanismo aplicado ao informante (sujeito de pesquisa), sem que ele tenha consciência do propósito da investigação.

METODOLOGIA

Inicialmente, foram selecionados os seguintes pares opostos de falantes oriundos da zona rural de Quatro Pontes (Extremo Oeste Paranaense), formada quase exclusivamente por descendentes de imigrantes hunsriqueanos: a) Faixa etária: Grupo 1: falantes de 20 a 30 anos; Grupo 2: falantes de 50 a 60 anos; b) Grau de escolaridade: Grupo 1: ensino superior (incompleto / completo) e Grupo 2: ensino fundamental (incompleto / completo) e c) Sexo: masculino / feminino. A definição dessas variáveis, por conseguinte, justifica-se em função dos seguintes questionamentos: a) O bilinguismo permanece como uma marca distintiva dos sujeitos de pesquisa, mesmo em diferentes gerações? b) É possível identificar tanto no grupo 1 quanto no grupo 2 os traços fonéticos do hunsriqueano no português (ensurdecimento de consoantes plosivas)? c) O grau de escolaridade, fator diretamente atrelado à idade dos entrevistados, pode ser considerado determinante para possíveis perdas desses traços? Há distinção em termos de graus de conservadorismo na fala de homens e mulheres?

Para tanto, o trabalho filia-se às discussões da sociolinguística variacionista pautadas no estudo de Crenças e de Atitudes Linguísticas ao realizar com os sujeitos selecionados (um casal do primeiro grupo e um do segundo) uma medição direta, por meio de entrevistas gravadas em áudio e norteadas por um questionário elaborado com vistas a identificar possíveis marcas de preconceito, ou até mesmo

estigma, em relação à fala hunsriqueana, bem como à do português marcado por traços fonéticos específicos advindos, principalmente, do bilinguismo, conforme a figura 1 abaixo:

Figura 01 – Questionário sociolinguístico 1

<p>Questionário sociolinguístico I (Crenças e atitudes linguísticas / medição direta)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual língua você fala? 2. Você, como falante bilíngue, usa as duas línguas com a mesma frequência? 3. Em que tipo de situação emprega uma ou outra? 4. Qual é a importância do hunsriqueano para você? 5. E com relação ao Português? 6. Você identifica a influência do hunsriqueano na sua fala de Língua Portuguesa? 7. Isso pode ser considerado como seu modo de falar, seu sotaque? Ou o modo de falar diz respeito à região em que você reside e se refere estritamente ao português? 8. Ao falar português, já se sentiu hostilizado? Quando? Em que lugar e situação? 9. E com relação à fala do hunsriqueano, já percebeu, identificou alguma reação negativa? 10. Você considera que há um estigma em relação à fala bilíngue, ou somente ao hunsriqueano?

Fonte: elaboração própria.

Ao mesmo tempo, contempla-se o método de medição indireta denominado *matched guise*. Segundo Lambert (2003 [1967]), trata-se da avaliação, realizada por sujeitos de pesquisa, de dois ou mais leitores de um mesmo texto (homens, com boa dicção e semelhante faixa etária), representantes de diferentes dialetos⁹⁹. Nesse caso, especificamente, foi selecionado um leitor nascido e residente na região Norte do Paraná e um nascido e residente no Extremo Oeste, ambos com faixa etária entre 50 e 60 anos, com ensino fundamental completo.

Uma vez gravadas as leituras do texto selecionado (Salmo 1), elas foram apresentadas aos entrevistados que, por seu turno, assinaram um questionário com as indicações (concordo vs discordo) para características relacionadas a itens como competência, integridade

99 Adota-se para a presente pesquisa o termo Dialeto para distinguir a fala da região do Norte do Paraná em oposição à do Extremo Oeste, influenciada pelo hunsriqueano, considerado pelos falantes como a língua dos imigrantes oriundos de região homônima e, portanto, não deve ser confundido com um dialeto (cujas variações restritas o aproximariam sobremaneira do alemão padrão). Por isso, à fala hunsriqueana dar-se-á, neste trabalho, o mesmo *status* da fala de língua portuguesa no Brasil.

pessoal e atratividade social. Esse método permite o confronto com as informações da entrevista no que tange às crenças e às atitudes linguísticas com o julgamento mais positivo ou mais negativo de um e de outro leitor, o que evidencia, a um só tempo, a preferência por um dialeto, a lealdade ou a deslealdade linguística do entrevistado e possíveis marcas de preconceito e estigma omitidas no processo de medição direta. Além disso, nas medições indiretas, explica Lambert (2003 [1967]), apresentam-se características positivas e negativas relacionadas a itens como competência, integridade pessoal e atratividade social, conforme indica a figura 2 a seguir:

Figura 2 – Questionário sociolinguístico II

Questionário sociolinguístico II (Crenças e atitudes linguísticas / medição indireta)		
QUESTÕES	CONCORDO	DISCORDO
1. A pessoa que você ouviu é inteligente?		
2. A pessoa que você ouviu é estudada?		
3. A pessoa que você ouviu é educada?		
4. A pessoa que você ouviu é trabalhadora?		
5. A pessoa que você ouviu é confiável?		
6. A pessoa que você ouviu é responsável?		
7. A pessoa que você ouviu é segura?		
8. A pessoa que você ouviu é competente?		
9. A pessoa que você ouviu é comunicativa?		
10. A pessoa que você ouviu é respeitosa?		
11. A pessoa que você ouviu é humilde?		
12. A pessoa que você ouviu é compreensiva?		
13. A pessoa que você ouviu ajuda as pessoas?		
14. A pessoa que você ouviu sofre preconceito?		
15. A pessoa que você ouviu tem boa cultura?		
16. A pessoa que você ouviu tem boa condição financeira?		
17. A pessoa que você ouviu ocupa cargo de chefia?		
18. A pessoa que você ouviu gosta de falar assim?		

Fonte: elaboração própria.

RESULTADOS

Primeiramente, o trabalho voltou-se para a técnica de medição direta (questionário sociolinguístico) aplicado aos falantes do Grupo 1: PK¹⁰⁰, 21 anos, s.f¹⁰¹., estudante concluinte do curso de Arquitetura e Urbanismo; e CT, 25 anos, s.m.¹⁰² calouro do curso de Agronomia.

De modo geral, a informante PK demonstra ainda sofrer preconceito não por falar o hunsriqueano, já que este é empregado em ambientes familiares e em locais próximos à sua residência, mas pelas marcas próprias da variedade do português falado na região, principalmente, no âmbito rural, de modo especial, o tepe alveolar, /r/. Ao ser questionada sobre qual seria sua língua, ela afirma ser o português. Em seguida, PK explica que não identifica influência direta do idioma germânico na pronúncia do português, bem como não reconhece o ensurdecimento das plosivas sonoras em plosivas surdas em sua fala, por exemplo. Além disso, a informante afirma que emprega o hunsriqueano em conversas com pessoas mais velhas, já que elas tendem a falar o hunsriqueano e a se sentir mais confortáveis quando o interlocutor responde no mesmo idioma:

Geralmente, eu falo (hunsriqueano) com pessoas de mais idade, que falam mais o alemão (hunsriqueano)¹⁰³ e, quando me perguntam em alemão, se você responde em alemão, eles (os idosos) ficam muito felizes e daí é uma forma também de valorizar a nossa língua, é um gesto de solidariedade para com eles (PK).

A resposta da informante permite também identificar sua posição com relação aos questionamentos seguintes, relacionados à existência de estigma, preconceito com relação à fala do hunsriqueano

100 Sigla correspondente às iniciais do nome do sujeito de pesquisa, adotada a fim de preservar sua identidade.

101 Sexo feminino.

102 Sexo masculino.

103 Os informantes desta pesquisa tomam como sinônimos os termos hunsriqueano e alemão, preferindo, muitas vezes, o último.

e do português. Com relação à primeira, PK afirma não sentir qualquer rejeição, uma vez que a utiliza, quase sempre, em ambientes familiares, ou com outros falantes. Por outro lado, a informante demonstra respeito por outros falantes, respondendo-lhes no idioma, germânico, além de consciência acerca do valor de sua língua:

Mesmo que eu não fale muito, eu me sinto feliz, porque é uma herança que eu tenho dos meus avós, da nossa cultura, da nossa história (PK).

As demais questões, no entanto, parecem assinalar a experiência de um preconceito bifronte¹⁰⁴: é possível que a fala germânica se restrinja ao contexto familiar em função do preconceito existente em outros grupos; da mesma forma, a pronúncia do português que, representativa de um aspecto regional, também parece ser estigmatizada, já que a informante, relata evitar, de modo especial no meio acadêmico, algumas palavras que destaquem sua pronúncia:

Até na faculdade, que... eu não estudo aqui, né, na minha cidade. É em outra cidade (Toledo), aí lá, o pessoal já fala diferente também, então, aí, se eu falo alguma coisa, por exemplo, se eu for responder à chamada, eu já nem falo mais "presentE", aí eu falo "eu", porque eu me sinto um pouco mal, porque as pessoas olham e coisa assim. (...) Eu não ligo muito assim, tem algumas pessoas lá que falam parecido, mas a maioria fala o português, tipo normal, assim. Eles acham que o (português) deles não tem sotaque, que a gente tem sotaque (PK).

A informante chega mesmo a afirmar que, durante um período, tentou mudar sua forma de pronunciar as palavras do português, mas que, graças aos estudos que realizou na graduação, muitos voltados à sociologia, tem procurado não renunciar às suas marcas linguísticas, por compreender que se tratam também das marcas de uma cultura diferente, que deve ser valorizada, não estigmatizada:

104 As respostas dadas à entrevista apontam a existência de preconceito tanto com relação à variedade do português falada pelos sujeitos de pesquisa quanto com relação à fala do idioma hunsriqueano, uma vez que, ambas remeteriam à imagem do colono, trabalhador rural, com poucos recursos e pouca escolaridade.

Tinha uma época que eu tentava falar um pouco diferente, pra evitar falar assim, mas, agora, eu nem ligo mais, porque... eu não vou mudar o meu jeito de ser assim, é a minha cultura, é a minha identidade. Existir, existe (preconceito com relação à fala do português), só que a gente não vê muito (no ambiente acadêmico), porque o pessoal já está se conscientizando assim. As pessoas vão se adaptando ao jeito da outra, até porque o curso que eu faço entra muita sociologia, a gente tem esse entendimento, as diferenças entre as culturas (PK).

Com vistas a identificar crenças e atitudes que possam ter sido omitidas no processo de medição direta, aplicou-se, em seguida, uma adaptação da técnica *Matched Guise*. Para tanto, a informante preencheu um questionário com 18 (dezoito) perguntas, indicando “concordo”, ou “discordo” a partir da audição do Salmo 1, feita por dois leitores, um da região norte (doravante Leitor 1), e outro da região oeste do Paraná (Leitor 2). A fim de evitar duplas negativas que, por extensão, poderiam corresponder a uma afirmação, as questões versaram sobre características positivas a respeito de traços como competência, integridade e atratividade social. Assim, ao assinalar “concordo”, a informante atribuiria um traço positivo ao leitor, enquanto que, ao indicar “discordo”, conseqüentemente, indicaria um traço negativo.

A priori, PK realizou a avaliação do Leitor 1, a quem atribuiu 17 afirmações positivas, do total de 18 questões, o que totaliza 95% de aprovação. A avaliação dada ao Leitor 2, no entanto, habitante da mesma região rural da informante, recebeu apenas 12 (doze) avaliações positivas, o que totaliza 66%. O resultado da aplicação desse método de medição indireta comprovou, por conseguinte, que PK apresenta relativo preconceito com relação à própria variedade do português. Embora sua formação acadêmica tenha oferecido meios para que ela reavaliasse seu ponto de vista a respeito de sua fala, é provável que o estigma e o preconceito vivenciados sejam decisivos e contribuam para os resultados alcançados.

Com relação ao informante CT, este parece apresentar mais traços de lealdade à sua fala bilíngue. Ao ser questionado sobre qual das

duas seria, de fato, sua língua, afirmou que fala o português e o alemão (hunsriqueano), o que já o distingue de PK. O informante explica que o português é empregado, principalmente, no trabalho e em conversas com pessoas desconhecidas.

O hunsriqueano, por outro lado, parece ter, igualmente, o seu lugar entre pessoas conhecidas, também falantes do idioma germânico, as quais não se restringem apenas ao âmbito familiar. Além disso, CT reconhece a importância do hunsriqueano por conta de sua origem, dos antepassados que vieram da Europa e, por extensão, por se tratar de uma herança cultural, trazida pelos avós e pelos pais.

Assim como PK, o informante não reconhece significativas marcas do hunsriqueano em sua fala do português, sobretudo em se tratando do encurtamento das plosivas sonoras, e atribui a variedade falada a questões de cunho regional. A hipótese que se levanta é a de que, ao longo do tempo, com o contato cada vez mais frequente das novas gerações com outros falares e culturas, bem como com o preconceito sofrido pelas marcas deixadas pelo hunsriqueano no português, os mais jovens tenham procurado evitar a reprodução desses traços de pronúncia a fim de evitar também os constrangimentos deles advindos, apesar de a pronúncia do tepe alveolar, /r/ seja uma constante. CT afirma nunca ter se sentido constrangido, seja pela fala do idioma germânico, seja pela fala da variedade do português, embora relate, ao mesmo tempo, situações em que foi alvo de “piadinhas”, sem que, com isso, tenha se sentido intimidado, pois não atribuiu importância ao fato:

Não, nunca me senti constrangido não. Já saí da região e sempre tem alguém que faz umas piadinhas e tal, mas eu não levo muito isso em conta, né? É normal, é normal, pra mim, é normal e não me incomoda. Podem até comentar (do meu sotaque), mas eu não me incomodo (CT).

Embora afirme “não levo muito isso em conta”, é preciso verificar se a afirmação não esconde antes um mecanismo de defesa para evitar mais constrangimentos, ou trata-se, de fato, de uma forma de afirmar

sua variedade linguística, sua cultura, sua origem. Para tanto, a aplicação do *Matched Guise* foi fundamental: ao contrário de PK, que atribuiu a quase 100% das respostas dadas ao Leitor 1 o valor positivo, CT o fez somente em relação a 60% do total. Para o Leitor 2, no entanto, o informante atribuiu 80% de respostas afirmativas, o que comprova a lealdade linguística deste em relação àquela. É provável que, ante possíveis constrangimentos sofridos, CT tenha mantido sua posição com relação à sua variedade: assim como o hunsriqueano (alemão) é uma herança familiar, os traços próprios do português por ele falado também o são.

Ademais, os resultados parecem acenar para a constatação de que falantes do sexo masculino tendem a ser mais conservadores que as do sexo feminino, mas é preciso considerar também outro aspecto: o grau de escolaridade. Assim como PK, CT cursa o Ensino Superior, mas distingue dela por estar ainda no primeiro período do curso, o que pode, por um lado, ser pouco tempo para que ele tenha percebido a existência real de preconceito em relação à sua fala, e por outro, pode justificar sua atitude de lealdade linguística. Em outros termos, isso significa que, enquanto o acesso ao ensino superior pode constituir fator de esclarecimento e de respeito para com as diferentes culturas e, por extensão, os diferentes falares, pode também sinalizar um divisor de águas no sentido de que marca um período de intenso contato com variantes até então pouco conhecidas.

Terminado o trabalho com o Grupo 1 (faixa etária de 20 a 30 anos, com ensino superior incompleto, ou completo), iniciou-se a análise dos falantes do Grupo 2 (faixa etária de 50 a 60 anos, com ensino fundamental incompleto, ou completo).

Assim, ao ser questionada sobre qual seria sua língua materna, a primeira informante, AW, 54 anos, dona de casa e agricultora, respondeu “português e alemão”, demonstrando que ambas são importantes em sua fala cotidiana: este sobretudo nos ambientes familiares, ou com interlocutores que comungam do mesmo idioma; aquele, nos momentos em que se encontra no meio urbano, com pessoas que, muitas vezes, desconhecem o hunsriqueano.

Com relação à influência da língua germânica em sua pronúncia de língua portuguesa, ela explica que identifica várias diferenças com relação ao vocabulário, já que emprega, ao usar o português, palavras do hunsriqueano para as quais não conhece referentes no idioma nacional. Sobre o ensurdecimento das plosivas, no entanto, a informante afirma quase não ocorrer, embora, durante a entrevista, seja possível identificar o fenômeno em questão. Tal fato pode ser justificado, a princípio, pela frequência com que ela tanto emprega quanto ouve essa pronúncia característica, de tal modo que se tornaria praticamente imperceptível à sua avaliação.

A respeito de possíveis manifestações de preconceito com relação à sua fala bilíngue, AW explica que valoriza seu conhecimento linguístico, por permitir que ela se comunique em diferentes contextos de fala. Explica ainda que passou a maior parte de sua vida na região oeste do Paraná e que, no geral, não sentiu qualquer discriminação, exceto em sua infância, durante as aulas de alfabetização, quando havia divergência entre os fonemas do português, ensinados pela professora, e os ensinados pelos pais em casa. Muitas vezes, para a mesma letra, havia diferentes fonemas, o que gerava repreensão por parte da professora e dos colegas, para os quais a pronúncia do português realizada com a família estaria completamente errada. Ademais, a informante acrescenta um outro tipo de preconceito: aquele que diz respeito ao hunsriqueano em si, já que o compreende como uma variedade informal do alemão padrão e, por extensão, um desvio da língua oficial, marcado pela pouca escolaridade dos colonos, quando, na verdade, trata-se de uma língua anterior à própria criação do Estado Alemão como posto nos dias atuais.

A medição direta, por seu turno, revelou uma pequena discrepância, com um total de 100% de apontamentos positivos para o Leitor 1 (norte paranaense), contra 80% de aprovação para o Leitor 2 (oeste paranaense). Avaliação feita ao primeiro leitor aponta para uma valorização significativa da variedade falada por ele, em oposição à

fala do leitor 2, a quem a informante considerou como negativas as afirmações com relação à identificação de um nível mais alto de escolaridade, bem como ao desempenho de cargo de chefia: em outros termos, a variedade utilizada pelo falante da região oeste do Paraná sugere, para AW, tratar-se de alguém com baixa instrução e que, por isso, não ocuparia uma função de liderança.

Já o agricultor AF, de 55 anos, afirma ser falante de alemão (hunsriqueano) e de português. A ordem de apresentação das informações pode parecer irrelevante, mas, ao mesmo tempo, pode sinalizar um indício da importância do idioma germânico em relação ao português. Essa hipótese se torna ainda mais evidente quando o informante explica que não utiliza os idiomas com a mesma frequência, justamente, porque reside em um país cuja língua oficial é o português e dele faz uso, principalmente em situações externas ao seu trabalho cotidiano, como em negociações com a cooperativa local, com pessoas estranhas, sobretudo aquelas com as quais se comunica na cidade. Além disso, fica evidente em sua fala que, enquanto o hunsriqueano é sua língua materna, trazida pelos pais, herança da família de origem, o português surge como uma obrigação advinda do ambiente escolar: “O hunsriqueano é a nossa língua de origem, que nós temos dos nossos antepassados. O português, nós fomos obrigados a aprender quando começamos a ir na aula (AF)”.

Sobre a identificação do preconceito/estigma, AF explica que o momento de maior rejeição foi o início da vida escolar, quando foi hostilizado pelos colegas (muitas vezes, também descendentes germânicos) por não ser fluente em português. As respostas de AF às questões apresentadas deixa também entrever que, em alguns casos, a soberania de uma língua sobre a outra se dá não apenas por uma relação de superioridade econômica, ou social de um grupo de falante sobre o outro, mas pela força da lei, pela necessidade de se cumprir uma ordem maior, sob pena de represálias diversas - inclusive físicas - o que evidencia também os desdobramentos da Campanha pela Nacionalização do Ensino cujas consequências se fizeram sentir no abandono do ensino das línguas estrangeiras em prol da exclusividade do português.

Assim como AW, AF reconhece a influência hunsriqueana em sua fala de língua portuguesa, principalmente, com relação ao vocabulário que, muitas vezes, é complementado, com palavras do idioma germânico. Apesar de não identificar especificamente o fenômeno do ensurdecimento das plosivas, define-o como “alguns detalhes, que a gente até hoje traz”. Para o informante, essas particularidades fonológicas não dizem respeito apenas à questão regional, como o afirmam os demais informantes, mas se deve, sobretudo, à influência do alemão (hunsriqueano), uma vez que os colonizadores da região oeste, na qual residem, já trouxeram essa pronúncia e, assim, a transmitiram para seus descendentes. Ao final, AF conclui que identifica uma tendência maior à aceitação a sua fala bilíngue, mas tal fato não implica, necessariamente, num movimento de valorização, seja da variedade, seja da cultura, ou mesmo falante.

Do mesmo modo, de forma análoga a AW, o informante AF atribui um juízo de valor significativamente positivo para o leitor 1, exceto pela indicação de que não parece ser uma pessoa “trabalhadora”, característica essa considerada positiva para o Leitor 2, o que, por extensão permite inferir que, para o informante, o homem da região do oeste paranaense tende a ser trabalhador. Por outro lado, com relação especificamente ao Leitor 2, os atributos “estudado, com boa cultura e com boa condição financeira” foram negados: o morador de sua região tende a ter, assim como defende AW, baixa escolaridade, que traria como consequência a falta de conhecimentos gerais (entendidos como cultura) e a baixa renda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou a influência do hunsriqueano (alemão) na pronúncia de falantes bilíngues, habitantes da zona rural do extremo oeste do Paraná. Para tanto, tomou como aparato teórico as contribuições da Sociolinguística Variacionista e, de modo especial, dos

estudos sobre Crenças e Atitudes Linguística. Os dados que ora se apresentam são parciais em função do número de informantes entrevistados e, por isso, não nos direciona a conclusões absolutas, mas a hipótese de pesquisas sucedâneas que visem a ultimar os resultados alcançados. Destaca-se também a importância da medição direta, realizada via questionário previamente elaborado, que ofereceu alguns indícios não apenas sobre a influência do hunsriqueano na pronúncia do português, mas sobre a existência de preconceito e estigma que ainda faz parte do cotidiano (como no caso dos mais jovens), ou da memória (no caso dos mais velhos) desse grupo de falantes.

O bilinguismo parece perder espaço nas novas gerações: o preconceito sofrido pelos pais e avós, aliado a situações constrangedoras relatadas, provavelmente, podem ser a força motriz responsável pelo desinteresse pelo hunsriqueano, sobretudo com relação à fala. Os resultados apontam ainda em direção à valorização da língua por parte dos falantes mais escolarizados, como comprova a entrevista com PK, 21 anos, formanda de Arquitetura e Urbanismo. O estigma que marca a fala desse grupo, no entanto, parece ser de tal forma determinante a ponto de ter suprimido, muitas vezes, por completo, o fenômeno do ensurdecimento das plosivas (como se constatou na entrevista ao grupo 1, de 20 a 30 anos) e também de inibir a fala no que diz respeito a outras pronúncias características, principalmente, o do tepe alveolar, /r/, e o /e/ em final de palavra.

Por meio de um questionário adaptado da técnica de medição indireta, *matched guise*, foi possível observar a tendência de que as mulheres sejam menos conservadoras em relação aos homens, atribuindo traços mais negativos ao leitor da região oeste, e traços positivos ao leitor da região norte do Paraná, independentemente do grau de escolaridade. Ao mesmo tempo, é possível que esse traço seja ainda mais evidente nas mulheres jovens que, embora reconheçam a importância da língua como símbolo familiar e cultural, acabam evidenciando os reflexos do preconceito sofrido quer em ambientes escolares/acadêmicos, quer em outras regiões do país.

Do mais, a pesquisa corrobora as contribuições de Frosi, Faggion e Dal Corno (2010) no sentido de que o preconceito, ou estigma linguístico sofrido pelos falantes de menos prestígio social pode ser um fator determinante para o desuso de uma variedade e, em casos mais graves, para a extinção de uma dada língua. Se práticas culturais outras, como a dança, a arquitetura, a culinária e o vestuário podem ser resgatados, com uma língua, não ocorrerá o mesmo, ainda que haja vastos registros a respeito. Trata-se de uma problemática complexa e uma grande preocupação para a sociolinguística, à qual interessa desmistificar questões como o estigma, o preconceito linguístico e a morte/desaparecimento de línguas naturais.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? *In*: RONCATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português Brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 311-333.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BISINOTO, L. S. J. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- BORSTEL, C. N. **Aspectos do bilingüismo: alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil**. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.
- BORSTEL, C. N. A alternância lexical do Brasildeutsch. **Espéculo. Revista de estudios literários**, Madri: Universidad Complutense de Madrid, v. 45, p. 54-67, 2010.
- BOTASSINI, J. O. M. **Crenças e atitudes linguísticas: um estudo dos róticos em coda silábica no norte do Paraná**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- FROSI, V. M.; FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M. **Estigma: cultura e atitudes linguísticas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

GREGORY, V. **Imigração Alemã no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=6784b18c-388e-36b9-7404-2f6de3f23a15&groupId=252038>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Éd. de Minuit, 1976.

LAMBERT, W. A social psychology of bilingualism. [1967] *In*: PAULSTON, C. B.; TUCKER, R. (ed.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. p. 305-321.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

UFLACKER, C. M.; SCHNEIDER, M. N. Atitudes linguísticas e variedades dialetais alemãs. **Uniletras - Estudos linguísticos: Identidade e subjetividade**, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, p. 33-51, jan./jun. 2008.

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

Lucas Possatti

Raíssa Gouveia

Rubens Lucena

**VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA
NOS LIVROS
DIDÁTICOS
DE INGLÊS
E NA PRÁTICA
DOCENTE:
um olhar panorâmico**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96764.25

Resumo: É sabido que a variação e a mudança linguística são propriedades inerentes à linguagem (LABOV, 2008 [1972]). A língua é condicionada tanto por fatores internos (linguísticos) quanto externos (fatores socioculturais e históricos). Diante disso, faz-se necessário que os professores, em suas práticas docentes, bem como o material didático, abordem a variação linguística, uma vez que esta é comum a todas as línguas, especialmente na modalidade da fala. No entanto, mesmo que se reconheça a existência de inúmeras variedades na língua inglesa, no que diz respeito ao aprendiz de inglês como língua estrangeira (LE), ainda há um pensamento de que é somente cabível o uso da forma-padrão (ALVES; BATTISTI, 2013). Tendo em vista a importância de aproximar os estudos variacionistas ao ensino da Língua Inglesa e, também, levando em consideração as leis e diretrizes educacionais acerca do assunto, este trabalho tem como objetivo analisar diferentes livros didáticos adotados no ensino básico e cursos de idiomas e se eles abordam a variação linguística, de que maneira isso é realizado e o que pode ser feito nos cursos de licenciatura para que futuros professores estejam capacitados para abordar o assunto. A pesquisa é de cunho essencialmente bibliográfico com base nas pesquisas de Crystal (2003); Melo (2008); Alves e Battisti (2013); Baronas, Francescon e Senefonte (2013); Bahia e Cruz (2017), e nos aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008 [1972]). Foi observado que há certa escassez no que trata da abordagem da variação linguística nos livros didáticos de modo geral. Há também a necessidade de ações interdisciplinares entre Teoria Linguística e Língua Estrangeira nos cursos de licenciatura para que professores em formação relacionem o tema de variação linguística com o ensino de inglês como LE (ALVES; BATTISTI, 2013). Espera-se que o presente trabalho venha a contribuir para a prática de ensino e discussões sobre o tema.

Palavras-chave: Variação linguística. Livro didático. Ensino de inglês.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o livro didático se constitui como uma das principais ferramentas do professor e que a variação linguística, muitas vezes, não é abordada em tais materiais, o presente trabalho busca refletir acerca da variação linguística no livro didático, considerando que aquela é uma propriedade intrínseca à linguagem (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). É importante, portanto, conscientizar-se de tais processos para que se possa aprender e utilizar a língua em contextos reais de uso. Mesmo diante disso, nos contextos de ensino-aprendizado de inglês como língua estrangeira (LE), a língua ainda é apresentada quase que exclusivamente em sua forma-padrão.

Se os contextos reais de uso da língua são negligenciados e a forma padrão é reforçada como única opção, isso não apenas resulta em um déficit no aprendizado do aluno, especialmente em situações de interação por meio da fala, mas também reforça o preconceito linguístico para com variedades da língua. Em que medida, então, a variação linguística é abordada no material didático e na prática de ensino?

Esta pesquisa é de cunho essencialmente bibliográfico com base nas pesquisas de Crystal (2003); Melo (2008); Alves e Battisti, (2013); Baronas, Francescon e Senefonte, (2013); Bahia e Cruz (2017), e nos aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1966, 2008 [1972]), e objetiva analisar se diferentes livros didáticos de língua inglesa, adotados no ensino básico e cursos de idiomas, abordam o tema da variação linguística. Objetivamos também investigar em que medida e de que maneira isso é realizado e o que pode ser feito para capacitar professores em formação, nos cursos de licenciatura, a abordarem o assunto de variação linguística em sala de aula.

Consideramos importante aproximar os estudos variacionistas ao ensino da Língua Inglesa, levando em consideração as leis e diretrizes educacionais acerca do assunto, para que o tema seja efetivamente abordado no ensino da língua estrangeira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breves considerações sobre a Teoria da Variação

A Teoria da Variação iniciou-se a partir dos estudos do teórico William Labov nos Estados Unidos na década de 60 e ela preceitua que a língua não pode ser analisada fora do contexto sociocultural do falante.

De acordo com Mollica (2017, p. 9), a variação linguística pode ser entendida como sendo

[...] formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonológico e no domínio pragmático-discursivo.

A variação, diante disso, pode ocorrer nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico ou discursivo e ela está diretamente relacionada ao aspecto heterogêneo da língua.

Quanto à heterogeneidade da língua, vale salientar que esta é constituída tanto por regras categóricas quanto variáveis. Labov, assim, contrapõe a visão de língua como sendo um sistema homogêneo (fechado em si mesmo), abstrato e completamente dissociado de fatores sociais, históricos e culturais. De acordo com o próprio Labov (2008 [1972], p. 238),

[...] a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional.

Portanto, a heterogeneidade é vista como um aspecto natural das línguas.

Vale destacar, também, que a variação é passível de ser analisada cientificamente, visto que aquela é condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos que vão influenciar a escolha de uma determinada variante por um determinado falante. Conforme explica Mollica (2017, p. 10), “os usos de estruturas linguísticas são motivados

e as alternâncias configuram-se por isso sistemáticas e estatisticamente previsíveis”. Em linhas gerais, os fatores condicionadores permitem que o pesquisador estude os motivos pelos quais os falantes optam por uma determinada variante em detrimento de outra.

Por fim, a visão da língua como um sistema heterogêneo composto por regras fixas e variáveis é um dos fundamentos da Teoria da Variação, bem como o fenômeno da variação é intrínseco às línguas.

INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Hoje, por meio dos diferentes meios de comunicação e os recursos digitais que possuímos ao nosso alcance, podemos consumir conteúdos ou interagir com outros indivíduos das mais diversas culturas. Com o processo de globalização, evidenciaram-se as diferentes formas de falar a língua inglesa, bem como os aspectos socioculturais envolvidos. Nota-se, então, que não há uma única forma de se falar a língua inglesa, e que “o acesso à informação, a conteúdos e ao conhecimento reforçou a necessidade de integração de grupos e interação entre populações” (GRUENDLING, 2017, p. 458).

Crystal (2003, p. 60-61), por sua vez, apresenta o conceito dos círculos concêntricos do inglês ao redor do mundo, o qual foi sugerido por Kachru (1985, *apud* Crystal, 2003), e toma a língua inglesa como três círculos concêntricos que representam as diferentes formas nas quais a língua inglesa tem sido adquirida e é utilizada.

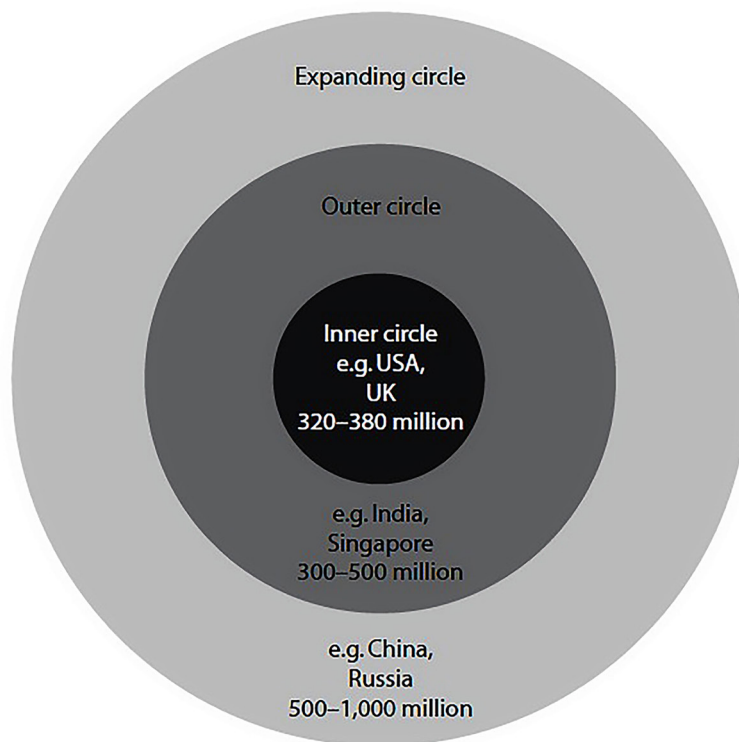
Crystal (2003) detalha esses círculos, sendo o círculo interno composto das bases tradicionais do inglês, em países e regiões que têm a língua como primária (Estados Unidos da América, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia); o círculo externo é composto de países como a Índia, para onde o inglês expandiu cedo e é tido como uma importante segunda língua; e o círculo em expansão envolve países que reconhecem a importância do inglês como

língua internacional, apesar de estes não terem história de colonização pelos países do círculo interno.

Na figura 1 temos a ilustração desses círculos pelo autor (2003, p. 61):

Figura 1 – Os três ‘círculos’ do inglês.

Why English? The historical context



The three ‘circles’ of English

Fonte: Crystal (2003, p. 61).

De acordo com a figura 1, fica evidente que, atualmente, a língua inglesa possui presença importante no mundo, não estando limitada tão somente aos países do círculo interno e, tampouco, ao círculo externo. Inclusive, o círculo em expansão possui um número ainda maior de falantes, se comparado aos outros dois.

Diante disso, com tantos falantes de inglês pelo mundo, há inúmeras influências para a evolução da língua:

Uma consequência inevitável desses desenvolvimentos é que a língua se tornará aberta aos ventos da mudança linguística de maneiras totalmente imprevisíveis. A disseminação do inglês pelo mundo já demonstrou isso, no surgimento de novas variedades de inglês nos diferentes territórios onde o idioma se enraizou. (CRYSTAL, 2003, p. 142, tradução nossa).¹⁰⁵

Quanto ao surgimento de novos dialetos decorrentes de tamanha globalização e universalização do inglês, Crystal (2003) afirma que aqueles são como dialetos que reconhecemos dentro de uma nação, porém em uma escala internacional. Em relação ao surgimento de tais dialetos, o autor (2003) ressalta que:

Estes são consequência inevitável da disseminação do inglês em uma escala mundial. O estudo da história da linguagem mostra que, se dois grupos sociais forem separados apenas por uma cordilheira ou por um rio largo, eles logo começarão a desenvolver hábitos de fala diferentes. Não é de se surpreender, então, encontrar novos dialetos nacionais surgindo quando grupos se separam por milhares de quilômetros e encontram climas, fauna e flora totalmente diferentes. (CRYSTAL, 2003, p. 144, tradução nossa).¹⁰⁶

105 An inevitable consequence of these developments is that the language will become open to the winds of linguistic change in totally unpredictable ways. The spread of English around the world has already demonstrated this, in the emergence of new varieties of English in the different territories where the language has taken root (CRYSTAL, 2003, p.142).

106 They are an inevitable consequence of the spread of English on a world scale. The study of language history shows that if two social groups come to be separated only by a mountain range or a wide river, they will soon begin to develop different habits of speech. It should not be surprising, then, to find new national dialects emerging when groups become separated by thousands of miles, and encounter totally different climates, fauna, and flora. (CRYSTAL, 2003, p.144)

VARIAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Atualmente, com tamanha disseminação e globalização da língua inglesa, sabe-se que o número de falantes de inglês como L2 é maior do que o número de falantes nativos da língua. Porém, faz-se necessário questionar se, de fato, essa globalização chegou também aos livros didáticos, uma vez que, na maioria das vezes, nota-se uma relevância e um foco, quase que exclusivos, dados às variedades do inglês dos EUA e Reino Unido:

[...], os livros didáticos de inglês para adultos apresentam somente o inglês padrão e abordam predominantemente aspectos culturais dos Estados Unidos (EUA) e do Reino Unido (RU), de acordo com a linha de inglês seguida pelo material (inglês americano ou inglês britânico, respectivamente). (GRUENDLING, 2017, p. 459).

No que concerne aos livros didáticos, é sabido que estes se constituem como sendo uma das principais ferramentas para o professor, bem como para o estudante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Kramsch (1988, p. 5 *apud* BAHIA; CRUZ, 2017, p. 35), os livros didáticos possuem quatro características fundamentais, a saber:

(1) seguem um determinado modelo de teoria de linguagem, ou seja, são orientados por princípios básicos de conhecimento; (2) apresentam um método, no sentido em que dividem e classificam o conhecimento; (3) têm caráter autoritário: o que o livro aborda é sempre verdadeiro; (4) são literais: não há interpretações alternativas – eles devem ser seguidos de forma literal.

Acerca do caráter autoritário do livro didático, faz-se necessário ressaltar que tal característica é objeto de algumas discussões, visto que tal inflexibilidade, muitas vezes, reflete “[...] preferências pedagógicas, psicológicas e linguísticas de seus autores, bem como os vieses dessas primazias” (ALLWRIGHT, 1981 *apud* BAHIA; CRUZ, 2017). Diante disso, torna-se necessário que o foco de

ensino seja direcionado a uma perspectiva mais interativa do que, simplesmente, a mera transmissão, sem espaço para discussões ou questionamentos, de conhecimento.

No que diz respeito à variação linguística, não há possibilidade de, evidentemente, os livros didáticos englobarem todas as variedades existentes da língua inglesa, mas estas não devem e nem podem ser ignoradas, tendo em vista a diversidade cultural que tais variedades trazem com elas. O professor, na medida do possível, pode complementar o assunto abordado no livro ao trazer reflexões sobre as inúmeras variedades do inglês, salientando a necessidade de um olhar para além da norma-padrão, conforme bem explicado por Bahia e Cruz (2017, p. 35):

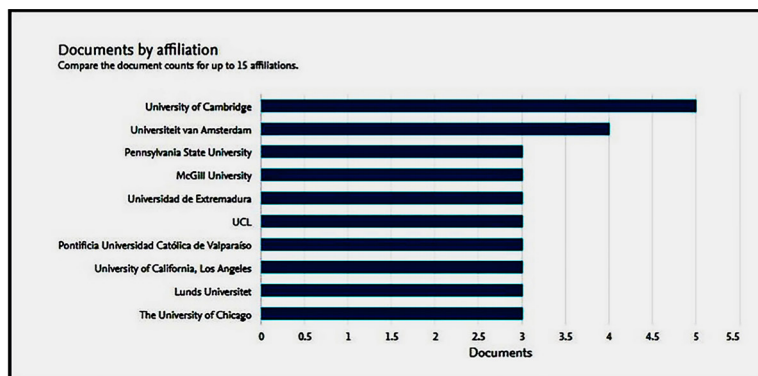
Os livros didáticos são a principal fonte de input para os aprendizes, e um bom professor, muitas vezes, serve como modelo para o estudante. Assim, um livro didático que explora a variação linguística, aliado a um professor bem preparado, certamente trará benefícios para os aprendizes, que entenderão o caráter multifacetado do inglês e terão maiores chances de melhor desempenho em situações que exijam o uso variado da língua.

Torna-se importante, portanto, que o professor trabalhe aspectos extra livro, contextualizando as diferentes representações sociais e culturais com aspectos linguísticos, assim, retirando o foco exclusivo da gramática normativa. Dessa forma, há espaço para a discussão e combate do preconceito linguístico. Com isso dito, voltamos a destacar que o livro didático é uma das principais ferramentas para os professores e alunos, e tal presença dessas diferentes representações sociais e culturais é extremamente importante, conforme pontuam Bahia e Cruz (2017, p. 35):

[...] livros que insistam em destacar apenas a função prática do livro didático (orientação do trabalho docente), focados em uma gramática normativa e que mostrem representações sociais e culturais sem, no entanto, associar tais representações aos aspectos linguísticos, certamente continuarão a difundir ideias conservadoras e não representativas do dinamismo do inglês. Esse fato se agravará mais ainda, caso o docente não se preocupe em trabalhar aspectos extralivro.

É interessante, então, verificar em que medida os livros didáticos trabalham o tema de variação linguística. De acordo com Muniz (2019), no que concerne aos estudos acerca da presença de variações linguísticas nos livros didáticos de língua inglesa, as universidades que mais realizaram estudos são as apresentadas na figura 2, na qual se destaca a Universidade de Cambridge:

Figura 2 – Documentos por instituição.



Fonte: Scopus (2019 *apud* MUNIZ, 2019, p. 3296).

Ao realizar o estudo bibliométrico na base *Scopus*, Muniz (2019) constatou que houve um aumento considerável de publicações acerca das variações linguísticas em livros didáticos de língua inglesa a partir de 1986. Sendo, dentre tais publicações, a maioria oriunda dos Estados Unidos.

PESQUISAS SOBRE A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS E EM SALA DE AULA

A fim de melhor compreender o quanto o tema de variação linguística se faz presente nos livros didáticos de inglês como LE, selecionamos algumas pesquisas que tratam do tema e observamos os resultados por elas obtidos.

Iniciamos por analisar o trabalho de Gruending (2017), que observou quatro amostras de livros didáticos de inglês, da década de 2010, sendo dois do inglês britânico (*Empower, Cambridge*) e Global (*Macmillan*) e dois do inglês norte-americano (*Interchange, Cambridge*) e Touchstone (Cambridge). A autora analisou tanto os livros do aluno quanto os do professor, sendo todos estes do nível intermediário, uma vez que, nesse nível, o tema da variação linguística pode ser melhor discutido, exemplificado e compreendido. É importante salientar, no entanto, que a autora não observou o conteúdo de áudio dos livros, acarretando uma lacuna nas observações da presença ou ausência da variação linguística.

A autora observou: a) variação linguística (morfológica, lexical, sintática, semântica, geográfica ou situacional); b) conteúdo cultural britânico ou americano (através de imagens e textos); c) diversidade cultural (outros países ou culturas, através de imagens e textos); d) conteúdo neutro (sem referência específica a alguma região, país ou cultura, através de imagens e textos) (GRUENDLING, 2017).

Para observar a presença da 'variação linguística', 'conteúdo cultural americano ou britânico', 'diversidade cultural' e 'conteúdo neutro', Gruending (2017) fez uma tabela para cada amostra dos livros observados. Tais tabelas contêm o número de ocorrência de imagens e textos que apresentam tais conteúdos. Resumimos, então, as quatro tabelas da autora (2017) em uma única (Tabela 1), a seguir:

Tabela 1 – Amostras agrupadas.

	Variação linguística	Conteúdo cultural americano ou britânico	Diversidade cultural	Conteúdo neutro
Nº Páginas (total 38)	02/22	13/38	18/38	34/38
Nº Imagens (total 79)	01/25	13/66	19/79	46/79
Nº Textos (total 28)	-	11/21	11/28	06/18

Fonte: elaboração própria.

A partir do coletivo de todas as amostras de Gruendling (2017), notamos ínfima presença de conteúdos com ‘variação linguística’: apenas 6% destes apresentam, de alguma forma, a variação. Fazem-se mais presentes, nos textos e imagens, ‘conteúdo cultural americano ou britânico’ e ‘diversidade cultural’, que compõem 27% e 28% da amostra, respectivamente. Os tipos de conteúdo que se fazem mais presentes, de acordo com os dados, são os de ‘conteúdo neutro’. Estes, por sua vez, fazem parte de 53% das imagens e textos que compõem a amostra.

Diante do exposto, um percentual pequeno dos textos e imagens que compõem a amostra contém alguma forma de ‘diversidade cultural’, e um percentual ainda menor contém ‘variação linguística’. A respeito disso, Gruendling (2017) constata:

Após a observação de todas as amostras, foi possível constatar que variação linguística de qualquer natureza ainda tem um espaço bastante reduzido ou inexistente em livros didáticos. Tal constatação vai contra a realidade da sociedade, em que pessoas de todo o mundo viajam, conhecem outros países, trabalham e convivem com pessoas de diferentes origens e têm o desejo de entender e ser entendidos. [...] Nesse sentido, a hipótese de que os livros trazem em sua maioria o standard English foi confirmada. (GRUENDLING, 2017, p. 471-472).

De acordo com a autora (2017), no que diz respeito ao conteúdo cultural apresentado nas amostras, há a existência de uma divisão entre livros de inglês britânico e inglês americano. Os livros de inglês britânico apresentaram uma tendência maior de trazer imagens, textos e tópicos que contenham aspectos culturais, sejam estes da cultura estadunidense, britânica ou de outros países, de maneira mais equilibrada, enquanto nos livros de inglês estadunidense, predominam conteúdos de teor mais neutro, “com muito poucas alusões à cultura de qualquer país” (GRUENDLING, 2017, p. 472).

Assim, a supramencionada autora (2017) conclui que seria um avanço se as lições trouxessem para discussão os aspectos culturais e de variação linguística de diferentes regiões, sendo estes

bem detalhados no livro do professor para que sejam devidamente discutidos e trabalhados em sala de aula.

Outro trabalho que busca observar a presença da variação linguística nos livros didáticos no ensino de LE é o de Baronas, Francescon e Senefonte (2013). Em seus estudos, os autores analisaram dois livros didáticos para o ensino do idioma (Língua Estrangeira Moderna Espanhol-Inglês e Prime), também para o Ensino Médio.

Analisaram também os documentos oficiais que regem o ensino de língua inglesa no Ensino Médio no estado do Paraná (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais) com o propósito de

observar como os documentos contemplam a importância da variação linguística no ensino de língua estrangeira e como os livros didáticos propõem o trabalho com as variedades linguísticas de um idioma. (BARONAS; FRANCESCON; SENEFONTE, 2013, p. 218).

Da mesma forma que trabalhar as variedades da língua, em língua materna, contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, faz-se também importante trabalhar as variedades da LE estudada. Com isso, os aprendizes estarão melhor preparados para lidar com diferentes situações comunicativas em contextos reais de uso da língua.

Quanto aos documentos oficiais de regulamentação do ensino (PCN e DCE), os autores (2013) observaram que estes contemplam, de fato, a variação linguística:

Esses documentos apontam que o ensino de língua estrangeira deve contemplar as variedades linguísticas de acordo com o contexto de seu uso, das pessoas que a usam e do lugar em que é utilizada, observando as diferenças de dialetos e pronúncias. (BARONAS; FRANCESCON; SENEFONTE, 2013, p. 218).

Eles notaram a presença de variação nos textos expostos no material didático observado, “embora não haja propostas que contemplem efetivamente o fenômeno variacional em fatores diacrônicos, geográficos, sociais ou de estilo” (BARONAS; FRANCESCON; SENE-FONTE, 2013, p. 209), como estabelecem os documentos oficiais.

A variação linguística presente nos livros didáticos é pequena, de acordo com os supracitados autores (2013), e está mais presente por meio dos textos. Esses afirmam também que:

[...] não há atividades propostas para proporcionar uma reflexão a respeito das variações como, por exemplo, discutindo sobre os contextos de uso e suas variantes, ou os motivos e os efeitos sociais das variações. Assim, a partir dos pressupostos dos documentos oficiais, notamos a necessidade de uma melhora no tratamento das questões de variação linguística nos manuais didáticos de língua inglesa, a fim de poderem proporcionar reflexões mais profundas a respeito dos usos da língua. (BARONAS; FRANCESCON; SENE-FONTE, 2013, p. 218-219).

Já na pesquisa de Melo (2008), a autora buscou investigar a variação linguística não apenas nos materiais didáticos de dois cursos de franquia, mas também como o assunto é abordado em sala de aula, nestes cursos, e quais tipos de variação podem ser encontrados.

Dos cursos observados pela autora, um tem uma abordagem audiolingual e a outra tem uma abordagem comunicativa. Os livros analisados foram de nível intermediário e avançado, por acreditar-se que estes abordaram melhor a variação linguística.

A autora (2008) observou que a escola de abordagem audiolingual apresentou uma maior quantidade de ocorrências de variações, sendo a maioria destas diatópicas. No entanto, mesmo que o material dessa escola não apresente a variação linguística como *erro*, sua ocorrência é maior no contexto informal.

A escola de abordagem comunicativa, por sua vez, teve a distribuição das variações mais equilibrada, com variações diatópicas,

diatráticas, diacrônicas e diafásicas. Da mesma forma, essa escola não trata variação como *erro*, mas como algo que faz parte da língua e que ocorre, especialmente, na língua falada.

As variações encontradas nos materiais das duas escolas, no entanto, diferem daquelas que foram mostradas como exemplos de variações facilmente encontradas em situações autênticas de uso da língua. Por exemplo, em nenhum dos materiais analisados nessas duas escolas foi apresentada a variante morfo-sintática em que o auxiliar *do* não é usado no início da frase para perguntas, que é uma variante, como foi visto, bastante encontrada em situações reais de uso, sobretudo, que contraria a forma gramatical que é insistentemente ensinada aos aprendizes de inglês: isto é, usar o auxiliar *do* no início da frase, quando for fazer pergunta. (MELO, 2008, p. 67).

Então, ainda que presentes diferentes formas de variação nesses materiais e nessas escolas, estas ainda poderiam ser mais e melhor exploradas, assim como mais adequadas aos contextos autênticos de uso da língua, considerando as diferentes formas em que ocorre (diatópicas, diastráticas, diacrônicas e diafásicas). Isso facilitaria a compreensão de certos fenômenos da língua, assim como ajudaria a combater o preconceito linguístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é de suma importância para o ensino-aprendizado e é, na maioria das vezes, o principal instrumento de ensino do professor em sala de aula. Por isso, é importante que o tema de variação linguística seja abordado no material, para combater o preconceito linguístico e demonstrar que as línguas não são desvinculadas de fatores sociais e culturais.

Ao observarmos as pesquisas de Melo (2008), Baronas, Francescon e Senefonte(2013) e Gruending (2017), notamos certa escassez no que trata da abordagem da variação linguística nos livros didáticos de modo geral. Há também a necessidade de ações inter-

disciplinares entre Teoria Linguística e Língua Estrangeira nos cursos de licenciatura para que professores em formação relacionem o tema de variação linguística com o ensino de inglês como LE, como apontam Alves e Battisti (2013).

Para uma compreensão mais completa acerca do tema em questão, novas pesquisas são necessárias. Esperamos que o presente trabalho venha a contribuir para discussões e reflexões sobre o tema, assim como para a prática de ensino de LE.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K; BATTISTI, E. Variação e diversidade linguística no ensino-aprendizagem de língua inglesa na graduação em letras. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Tradução, v. 24, n. 48, p. 291-310, 2013.
- BAHIA, M. O.; CRUZ, D. D. F. A variação linguística em livros didáticos de inglês utilizados em cursos de licenciatura. **Revista Entrelinhas**, v. 11, n. 1, p. 34-48, jan./jun. 2017.
- BARONAS, J. E. A; FRANCESCON, P. K; SENEFONTE, F. H. R. Variação linguística nos livros de língua inglesa. **Revista Entrelinhas**, v. 7, n. 2, p. 209-221, jul./dez. 2013.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2003.
- GRUENDLING, F. Variação linguística e diversidade cultural em amostras de livros de inglês como língua adicional para adultos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 457-474, ago./dez. 2017.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- MELO, M. M. **Dat's ain't the language I've learned**: como a variação linguística é apresentada nos livros didáticos de cursos de franquia destinados a ensino de inglês. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-14.

MUNIZ, V. F. S. G. *et al.* Variação linguística no livro didático de língua inglesa: uma pesquisa bibliométrica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 25, n. 75 Supl. (Anais da XIC JNLFLP), p. 3290-3299, set./dez. 2019.

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

Luan da Silva Santos

ALÉM DE UM PRECONCEITO LINGUÍSTICO:

a subvalorização da variedade
vernacular afro-americana
nas aulas de Inglês

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.26](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.26)

Resumo: Um dos aspectos cruciais ao ensinar uma língua estrangeira como o inglês se refere à necessidade de considerar as variedades de sotaques e estilos existentes no idioma. Contudo, percebemos que ainda prevalece uma preferência pelo ensino da variedade padrão utilizada por um grupo específico e que nem sempre reflete a maneira como de fato a língua funciona em contextos diversos. Conseqüentemente, percebemos que outros modos de falar são silenciados ou pouco explorados em aulas de língua inglesa e, portanto, considerados errados e estigmatizados, como é o inglês vernacular afro-americano (IVA). Assim, verifica-se uma desvalorização e uma deslegitimação do dialeto enquanto variedade que possui uma estrutura e uma lógica complexa e que faz parte da identidade de grupos de falantes residentes nos Estados Unidos. Dessa maneira, partimos de estudos de autores que discorrem sobre temas de interesse da sociolinguística e pesquisas sobre o IVA realizadas por autores como: Labov (1972), Fernández (2009), Bagno (2015), Lima (2017), Nascimento (2019), entre outros. Nesse sentido, objetivamos neste trabalho pontuar algumas características linguísticas próprias deste dialeto, bem como discutir a problemática referente ao preconceito com relação a esta variedade linguística. Além disso, analisamos as razões por trás da marginalização a este dialeto, dado que acreditamos que vai além de um preconceito linguístico, e por fim debatemos sobre como no contexto das aulas de inglês determinadas formas de falar são valorizadas em detrimentos de outras variedades não padrão.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Inglês Vernacular Afro-americano. Inglês como LE.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil e da sociedade estadunidense é marcada por um processo brutal de genocídio e epistemicídio de muitas pessoas que vieram de diferentes partes do continente africano, os quais por muito tempo foram silenciados e submetidos à língua e à cultura daqueles que detinham o poder. Apesar de inúmeras tentativas de silenciamento, percebemos que muito da cultura desses povos não foi completamente apagada e continua viva em diversos aspectos da população brasileira e estadunidense.

Levando isso em consideração, para compreensão da lógica opressora existente com relação às influências da africanidade, é preciso perceber que nossa sociedade ainda carrega consequências vivas da colonização que se expressa através das diferentes faces da discriminação, do racismo e da intolerância. Para tanto, utilizo conceitos de dentro e de fora da sociolinguística, tais como: preconceito linguístico, racismo linguístico, epistemicídio e linguicídio, atitudes linguísticas, racismo estrutural e institucional para entender o porquê pessoas não brancas¹⁰⁷ usuárias de variedades específicas são alvos de diferentes tipos de discriminação, e por sua vez como isso impacta o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa ao não se trabalhar outras variedades como a afro-americana vernacular.

A sociolinguística é uma área que se volta para o estudo da língua em uso, abrindo espaço também para explorar a ideia de preconceito linguístico, no qual percebo que algumas variedades são estigmatizadas, ao passo que há uma ideia generalizada sobre a existência de um padrão considerado mais correto e que deveria ser falado pela maioria das pessoas, devido à crença de que este padrão detém maior prestígio e maior aceitação, tal padrão atualmente é bastante relacionado à branquitude. Em seu livro intitulado, *Preconceito Linguístico*, Bagno

107 Em geral, esse termo se refere a pessoas que não são etnicamente brancas, o que incluiria negros, asiáticos, latinos, etc.

traz à tona um dos grandes mitos existentes na sociedade brasileira, que se refere à ideia de unidade linguística, conforme o autor:

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe uma [...] única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogadas nos dicionários. (BAGNO, 2015, p. 64).

Nesta citação, percebo que o autor ressalta a negação que se faz ao caráter multilinguístico existente no português brasileiro. Nos Estados Unidos, a mentalidade não parece destoar muito desta ideia, uma vez que o que me refiro como língua padrão, é também imposta pelas escolas e veiculada pela mídia como o modelo perfeito a ser seguido. Como resultado disto, a marginalização de variedades não padrão, como o inglês afro-americano Vernacular¹⁰⁸ (IVA) é acentuada, gerando assim inúmeras críticas por parte da população estadunidense com relação a este dialeto. No Brasil, por exemplo, pode-se perceber algo semelhante com relação às variedades faladas no nordeste, as quais são constantemente atacadas nas redes sociais, por piadas de mau gosto ou através de qualquer outro recurso que tente ridicularizar essa forma de falar.

Sendo assim, percebo que a mídia possui uma grande parcela de responsabilidade no que diz respeito ao reforço do preconceito. Em primeiro lugar, porque determinados grupos originários de regiões específicas são sub-representados em seriados televisivos, jornais, filmes, programas de humor, *etc.*, e geralmente essa sub-representação ressalta características exageradas ou grotescas que não correspondem à realidade, reforçando assim, na maioria das vezes, um aspecto negativo. Bagno (2015) parece concordar com a ideia que levanto, uma vez que ele destaca o preconceito com relação a algumas variedades, destacando que se trata de um verdadeiro acidente contra os direitos humanos. Ao pontuar isso, ele se refere à maneira como as pessoas do nordeste são representadas nas novelas brasileiras, geralmente de forma grotesca para provocar o riso e a chacota. Relacionando isto aos afro-americanos, percebo que igualmente nos seriados eles são normalmente representados de forma pejorativa, uma vez que

108 Em inglês: "African American Vernacular English – AAVE"

num programa composto por pessoas brancas, o negro é geralmente o mais exagerado, aquele que é alvo de risadas, o criminoso, etc.

A passos lentos a sociedade parece estar mudando, devido à luta incansável de diferentes grupos de resistência, como o movimento negro, por exemplo. No entanto, é essencial estar atento às diferentes formas de racismo velado reforçado pela mídia e efetivamente lutar pela desnaturalização de práticas resultantes do processo de colonização que se instaurou em nossa sociedade. A respeito da influência midiática, Almeida (2019) pontua,

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas ou que são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. (ALMEIDA, 2019, p. 65).

A obra *Racismo estrutural* de Almeida (2019) não se refere especificamente a questões linguísticas, mas trata do racismo de forma geral, ainda assim esse trecho serve para ilustrar que por trás da discriminação com relação a diferentes modos de falar, existe uma ideologia na nossa sociedade que é reproduzida e reforçada pela indústria midiática. Essa forma de discriminação é observada por Nascimento (2019, p. 54) ao pontuar que as influências da africanidade têm sido vítima de tentativas de silenciamento pela norma-padrão ensinada nas escolas, bem como pela mídia, mas que permanece viva em nossa cultura e em nossa língua.

Essa influência, segundo González (1988, p. 70) pode ser referida como: “Pretoguês”. Embora o português não tenha sofrido um processo de crioulização devido o contato com línguas africanas, não há dúvidas de que houve um processo linguístico irregular de transmissão. Segundo Lucchesi (2009, p.71), esse processo trouxe significativas

consequências para a formação da realidade linguística do português brasileiro, principalmente para as variedades não padrão. González (1988) afirma que essa influência é desconsiderada porque existe um véu ideológico que faz com que nossa cultura e história sejam vistas através de lentes eurocêntricas e a partir do discurso do colonizador.

Nos Estados Unidos, alguns estudiosos como Labov (1972), Rickford; Rickford (2000) e outros voltaram suas pesquisas para o estudo do dialeto afro-americano vernacular, que, apesar de não haver consenso quanto às suas origens, carrega fortes influências das línguas africanas. Talvez por isso, usuários deste dialeto são frequentemente discriminados, uma vez que a lógica de tal dialeto é continuamente questionada e os falantes estereotipados como ignorantes, grotescos e analfabetos. Portanto, acredito que a discriminação com relação a variedades estigmatizadas como o dialeto afro-americano ainda é algo a ser combatido e apesar dessa discriminação se materializar por meio de atitudes linguísticas, acreditamos que transcende o campo puramente linguístico, ou seja, não se trata apenas de um preconceito linguístico.

Sendo assim, busco entender o que há por trás da marginalização referente ao dialeto vernacular afro-americano, o qual é visto de forma negativa e como isso reverbera na prática do professor brasileiro de língua inglesa que muitas vezes não explora esta variedade em suas aulas. Nessa pesquisa, acredito que a marginalização com relação ao referido dialeto vai além de um preconceito linguístico e pode estar atrelada a questões sociais, política e ligadas à história, o lugar de onde o falante vem e está inserido, a cor da pele e sobretudo a ideia de uma superioridade cultural imposta pela colonialidade que ainda continua viva nas diferentes estruturas de nossa sociedade.

As mudanças no mundo têm aberto portas para novas discussões e reflexões sobre o espaço de minorias e povos alvos de preconceitos. A representatividade e o empoderamento são definitivamente as palavras deste século, um tempo em que se busca cada vez mais a diversidade e direitos anteriormente negados a esses povos.

Essas mudanças representam um avanço, apesar de ainda acontecer a passos lentos. Contudo, algumas formas de preconceito precisam de maior atenção, uma vez que os ataques a variedades minoritárias não são vistos com o mesmo impacto. A língua é um dos canais para a materialização da discriminação e, portanto, a violência e preconceito referentes às formas de falar também devem ser combatidos.

Dessa forma, a importância dessa pesquisa consiste em abrir um espaço para debates, de modo que se comece a olhar para questões raciais como questões que atravessam também o campo linguístico. Consequentemente, pode-se pensar não apenas em um preconceito linguístico, mas também sobre a existência de um racismo linguístico¹⁰⁹, aspecto que muitas vezes não considerados pelas tantas pautas que são geralmente debatidas.

Meu objetivo é, portanto, trazer à tona algumas características do dialeto afro-americano vernacular, assim como a problemática abordada por diversos autores sobre o preconceito referente a essa variedade. Também busco analisar as razões por trás das atitudes linguísticas que culminam muitas vezes na discriminação e intolerância de algumas variedades, a partir da literatura já existente que aborda essa temática e refletir sobre o porquê essa variedade é subvalorizada e não explorada nas aulas de língua inglesa.

Na primeira seção, introduzo o problema ao definir o que estou me referindo com o inglês afro-americano, a relevância e os objetivos do presente trabalho. Na segunda seção, apresentei alguns teóricos e conceitos que relaciono com a discriminação sofrida pelos usuários deste dialeto, tais como atitudes linguísticas, racismo linguístico, racismo estrutural e institucional, *etc.* Na terceira seção, trago à tona algumas das principais características e dados sobre a origem do dialeto, assim como as implicações pedagógicas referentes ao não ensino desta variedade linguística. Por fim, apresento

109 De acordo com Nascimento (2019, p. 19) a língua é “um espaço para produção e continuidade do racismo e é na língua que o racismo materializa suas formas de dominação”.

as considerações finais, retomando e resumindo alguns dos conceitos trabalhados nas seções anteriores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É inegável a influência da comunidade negra em vários aspectos da cultura estadunidense e brasileira. Apesar da clara atitude negativa expressa por uma parcela da sociedade, é possível identificar suas contribuições para a língua e notar a sua presença na música, arte, comida, roupas e vários segmentos da sociedade. Porém, é necessário considerar também que há muito a se alcançar no que se refere a direitos, representação e espaços. Ainda assim, pode-se dizer que alguns passos já foram dados, apesar disso, não se pode fechar o olhar para a existência de concepções distorcidas e preconceitos com relação à comunidade de afro-americanos nos Estados Unidos, assim como para com as pessoas pretas em geral.

Ao falar sobre a variedade afro-americana nesta pesquisa, nos referimos ao que Labov denomina como (*Black Vernacular English-BEV*), isto é inglês vernacular da comunidade afro-americana nos Estados Unidos, também conhecida como “*Ebonics*” e como “*Black English*”. O último termo, de acordo com Labov (1972) não é recomendável, pois ele remete a algo mais amplo. Nas palavras do autor,

Por “Black English Vernacular” nos referimos ao dialeto relativamente uniforme falado pela maioria dos jovens negros na maior parte dos Estados Unidos hoje, especialmente nas áreas urbanas de Nova York, Boston, Detroit, Filadélfia, Washington, Cleveland, Chicago, St. Louis, San Francisco, Los Angeles e outros centros urbanos. Também é falado na maioria das áreas rurais e usado no discurso casual e íntimo de muitos adultos. O termo “inglês negro” não é adequado para este dialeto [...] Inglês negro pode ser melhor usado para toda a gama de formas de linguagem usadas por negros nos Estados Unidos, uma gama muito grande, de fato, estendendo-se da gramática crioula de Gullah falado nas

ilhas marítimas da Carolina do Sul ao estilo literário mais formal e consumado. (LABOV, 1972, p. xiii, tradução minha).¹¹⁰

Para quebrar com algumas ideias distorcidas relativas ao BEV, Rickford e Rickford (2000) escreveram um livro, intitulado: “*Spoken Soul*”¹¹¹. Como pontuado por eles: “Um dos propósitos deste livro é ajudar a resgatar o “*Spoken Soul*” da negatividade e ignorância que foi alvo durante o debate da variedade afro-americana” (RICKFORD; ROCKFORD, 2000, p. 9, tradução nossa).¹¹² Em seu trabalho, eles nos convidam a ampliar nosso campo de visão acerca do dialeto e também a nos enriquecer com a cultura, história, além de nos dá a oportunidade de conhecer alguns dos diferentes atores sociais, tais como escritores, pregadores, comediantes, cantores e *toasters*¹¹³ e *rappers* que muitas vezes não têm a repercussão midiática ideal. Por último, eles trazem também algumas problemáticas referentes à educação, à mídia e à identidade.

Uma das problemáticas que os autores levantam, diz respeito ao estigma referente à gramática e pronúncia do IVA, em que alguns indivíduos tendem a relacionar com as pessoas de baixa renda e a classe operária. Em sua obra, eles também destacam a importância desse dialeto para a comunidade estadunidense como uma marca da identidade negra que é “o símbolo da cultura e do estilo de vida que

110 By the “black English vernacular” we mean the relatively uniform dialect spoken by the majority of black youth in most parts of the United States today, especially in the inner city areas of New York, Boston, Detroit, Philadelphia, Washington, Cleveland, Chicago, St. Louis, San Francisco, Los Angeles and other urban centers. It is also spoken in most rural areas and used in the casual, intimate speech of many adults. The term “black English” is not suitable for this dialect [...] Black English might best be used for the whole range of language forms used by black people in the United States, a very large range indeed, extending from the Creole grammar of Gullah spoken in the sea Islands of South Carolina to the most formal and accomplished literary style (LABOV, 1972, p. xiii).

111 Trocadilho que se refere à variedade do inglês afro-americano vernacular, o qual tem um sentido metafórico e poético e ao mesmo tempo remete a música “soul” que tem origem na comunidade negra.

112 “One purpose of this book is to help rescue Spoken Soul from the negativity and ignorance in which it became mired during the Ebonics debate” (RICKFORD; RICKFORD, 2000, p. 9).

113 Djs que acompanham o reggae com discurso rítmico improvisado.

teve e continua tendo um impacto profundo na vida da sociedade estadunidense”¹¹⁴ (RICKFORD; RICKFORD, 2000, p. 10).

No que diz respeito ao preconceito linguístico, baseando-me em Bagno (2015), pode-se dizer que esse problema representa apenas parte de todo o conflito. Segundo o autor, o preconceito linguístico tem suas raízes fixadas em um conjunto de mitos que são acreditados por grande parte da população, sendo explicitado em seu livro em 8 seções. O primeiro, refere-se à ideia da unidade linguística, o segundo a concepção de que os brasileiros não conhecem a sua língua e que somente em Portugal fala-se um português adequado. Outros mitos são desenvolvidos ao longo de todo o capítulo, o qual o autor vai problematizando e desconstruindo.

Na sociedade estadunidense, nota-se uma lógica parecida na mídia, nas escolas e outras instituições, uma vez que o inglês padrão é tido como único socialmente aceito para conseguir oportunidades no mercado de trabalho, enquanto que o BEV é colocado nas margens, e em alguns casos, não é sequer considerado como um dialeto do inglês estadunidense, por ser considerado como apontado por Labov (1972, p. 4, tradução minha) como “uma disposição da criança ao erro”¹¹⁵, algo que Labov critica profundamente ao argumentar que “a ideia de que as peculiaridades do dialeto estarem associadas à preguiça ou a falta de atenção deve ser rejeitada com igual firmeza”¹¹⁶ (p. 10, tradução nossa).

Essa concepção impregnada na sociedade, reforçada e socialmente difundida relaciona-se com as atitudes que muitas pessoas possuem com relação a modos de fala que historicamente se tornaram estigmatizados, tratados como inferiores e que recebem diferentes formas de discriminação como resultado da colonialidade. De acordo com Agueyesi e Joshua (*apud* MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p.177), o estudo das

114 “It is the symbol of culture and a life-style that have had and continue having profound impact on American popular life” (RICKFORD; RICKFORD, 2000, p. 6).

115 “a child disposition to be wrong”, (LABOV, 1972, p. 4).

116 “the idea that dialect differences are due to some forms of laziness or carelessness must be rejected with equal firmness” (LABOV, 1972, p. 10).

atitudes linguísticas é extremamente relevante na área da sociolinguística para a tomada de decisão de uma língua em uma sociedade multilinguística, para o conceito de inteligibilidade, planejamento linguístico ou para o ensino de uma língua, afetando também os processos de mudança e variação linguística. Assim, uma atitude linguística pode ser expressa de forma positiva e de forma negativa. Conforme o autor,

Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística aconteça mais rapidamente, que em certos contextos o uso de uma língua predomine sobre o uso de outra, que no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas confinem para contextos menos formais e outros predominam em estilos arrumados. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística. (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 177, tradução minha).¹¹⁷

Peterson (2020) em concordância com os autores mencionados anteriormente, considera as atitudes como uma manifestação social que revela quem se é e de onde se vem. Portanto, pode-se afirmar que as atitudes linguísticas estão intimamente ligadas com a identidade dos indivíduos. Moreno Fernández (2009, p. 178) pontua que

É lógico pensar que por haver uma relação entre língua e identidade, isso deve ser manifesto nas atitudes dos indivíduos com relação à língua e seus usuários.¹¹⁸

O autor menciona ainda que as atitudes linguísticas apresentam vários elementos e subelementos, em seu livro ele destaca que uma atitude linguística começa com uma valoração (componente afetivo), um pensamento ou uma crença (componente cognitivo), e uma conduta

117 "Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico." (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 177).

118 "It is logical to think that since there is a relationship between language and identity, it must be manifested in the attitudes of individuals towards these languages and their users (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 178)

(componente conativo). Assim, quando certas atitudes são expressas pela língua, abre-se uma porta para a prática da discriminação, da xenofobia, do racismo, da homofobia, do sexismo, entre outros. (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 18).

Pelo fato de as atitudes linguísticas influenciarem o *status* de uma língua e gerar juízos de valor, pode-se afirmar que o preconceito linguístico tem como um de seus ramos, o que Nascimento (2019) nomeia como “racismo linguístico”, no qual o preconceito racial e o linguístico estão entrelaçados. Segundo o autor, “A língua [...] é uma marca de dominação e por onde também se dá a figura estruturante do racismo” (NASCIMENTO, 2019, p. 17). Esse processo brutal de silenciamento e anulação da cultura e do conhecimento de outra pessoa é chamado de “epistemicídio”, que por sua vez, está relacionado ao “linguicídio”, uma forma de exterminação que acontece pela linguagem (CARNEIRO, 2011 *apud* NASCIMENTO, 2019, p. 13). Isso é facilmente percebido em todos os processos de colonização, em que se nega a certos grupos o direito de serem sujeitos de sua própria língua.

Nesse sentido, Almeida (2019, p. 35) pontua em seu livro “racismo estrutural” três dimensões desse fenômeno, que muitas vezes são tratados como sinônimos, a saber: (1) racismo individualista, (2) racismo institucional e (3) racismo estrutural. A concepção individualista se refere a uma anormalidade praticada por um grupo específico que geralmente relaciona-se com comportamentos individuais de quem atua em situações isoladas. Para o autor, esta é uma concepção limitada, pois desconsidera a complexidade do fenômeno que tem uma longa tradição e efeitos concretos na sociedade. O racismo institucional considera que o racismo não está restrito a ações isoladas, mas à atribuição de privilégios e desvantagens baseadas na raça dentro de instituições, sendo normalmente mais sutil se comparado ao conceito anterior. (ALMEIDA, 2019, p. 37-38). Assim sendo, dentro das instituições há um sistema que trabalha em favor da continuidade e manutenção da dominação e de mecanismos de dominação através da imposição de regras e padrões de conduta que

tornam essa dominação natural. (ALMEIDA, 2019, p. 40). Por fim, o racismo estrutural, considera que o racismo está impregnado nas estruturas sociais e não está restrito a ações individuais. Em outras palavras, ele é tido como normal nas esferas políticas, econômicas e judiciais e no convívio familiar. (ALMEIDA, 2019, p. 50). Para o autor, a grande manifestação desse tipo de racismo é a desigualdade que é normalmente desconsiderada e sistematicamente reproduzida.

Levando todos esses pontos em consideração, pode-se dizer que as diferentes formas de dominação são materializadas através da língua e reproduzidas pelas diferentes esferas da sociedade que naturaliza muitas das práticas de discriminação. Nascimento (2019, p. 17) considera que a língua é totalmente conectada com a ideia de superioridade, em que aqueles que não se adaptam às normas estabelecidas são excluídos e silenciados. Ele também nos convida a olhar para a língua como um espaço de luta e como espaço para resistência para lutar contra o projeto de racialização. Portanto, o preconceito linguístico carrega muitas problemáticas que devem ser debatidas, refletidas e combatidas através de políticas antirracistas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho consiste em um recorte de meu trabalho de conclusão de curso em Letras-Ingês, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica e quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva-interpretativa. Para realizá-la selecionei algumas citações encontradas em livros e artigos acadêmicos que tratam sobre o sotaque vernacular afro-americano e a problemática que gira em torno deste dialeto. Quanto à abordagem se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, pois analisei e interpretei um conjunto de informações coletadas referente a uma problemática social, em que a língua tem um papel fundamental. Para Atieno (2009),

O desenho de pesquisa qualitativa também é conhecido como paradigma de pesquisa socioantropológica. É interpretativo e de natureza etnográfica. A abordagem subjacente requer

observação detalhada, explicação e assume que é impossível definir exatamente quais elementos são importantes e cruciais e devem ser considerados com exclusão de outros. Ele argumenta que a validade é importante do que tentar definir rigorosamente o que está sendo observado e, ao fazê-lo, estudar toda a situação. Procura estudar toda a situação para avaliar a complexidade e garantir que sua conclusão leve em conta fatores únicos e gerais. (ATIENO, 2009, p. 13, tradução minha)¹¹⁹.

Para realizar esta pesquisa, selecionei um conjunto de citações para discutir as teorias apresentadas, selecionei trabalhos relativos ao IVA para compreender algumas características relativas à história, vocabulário, gramática, fonética e fonologia e à discussão social sobre a problemática do estigma a esta variedade, para assim entender o porquê ela é socialmente estigmatizada e quase raramente nas aulas de inglês.

UMA JORNADA PELAS CARACTERÍSTICAS E HISTÓRIA DE UMA VARIEDADE DE RESISTÊNCIA

Ressalto nesta seção algumas das principais características da variedade vernacular afro-americana, por considerar que o conhecimento desses aspectos linguísticos são de extrema importância para a aproximação da cultura e do dialeto como parte do repertório de variedades linguísticas que podem ser inseridas, abordadas e levadas às aulas de língua inglesa para que os estudantes compreendam esta língua estrangeira como uma língua heterogênea, que não se reduz ao inglês da maioria dos livros didáticos.

119 The qualitative research design is also known as the socio-Anthropological research paradigm. It is interpretative, and ethnographic in nature. The underlying approach requires detailed observation, explanation and assumes that it is impossible to define exactly what elements are important and crucial and should be considered to the exclusion of others. It argues that validity is important than attempting rigorously to define what is being observed and by so doing study the whole situation. It attempts to study the whole situation in order to evaluate the complexity and ensure that their conclusion take account of both unique and general factors (ATIENO, 2009, p. 13).

PRINCIPAIS ASPECTOS DO INGLÊS VERNACULAR AFRO-AMERICANO

Não há dúvidas de que o BEV apresenta vários aspectos diferentes do Inglês padrão. é importante desconstruir a ideia de que essa variedade se reduz a um conjunto de gírias, mas que as gírias formam parte também do repertório vocabular do dialeto. Pullum (1999, p. 40-41) considera que a divergência existente entre o inglês padrão e o inglês vernacular afro-americano não faz dessa uma má versão daquela. Ele defende que o BEV não é uma versão do inglês padrão com erros, essa mesma afirmação é ressaltada no próprio título de seu artigo: “*African American Vernacular English is not standard English With Mistakes*” (O inglês afro-americano não é o inglês padrão com erros). Assim sendo, alguns dos aspectos mais conhecidos da variedade refere-se à:

- A. **Negação:** Neste dialeto é muito comum o uso da dupla negação, da negação múltipla ou também da chamada concordância negativa (*negative concord*), muito estigmatizada e tida como sendo ilógica. Exemplo: “*I didn’t do nothing*” (Eu não fiz nada). Dentro da ideia de negação também é muito comum o uso do “ain’t”, usado no lugar de “*am not, isn’t, aren’t, don’t, hasn’t and haven’t*” como no exemplo: “*I ain’t never seen nothing like it*” (Eu nunca vi nada como isso).
- B. **Cópula zero:** Com a palavra cópula, nos referirmos aos diferentes usos do verbo to be, tais como: “*be, been, being, am, are, is, was e were*”. A omissão da cópula, de acordo com Pullum (1999, p. 45) é um excelente exemplo para demonstrar que essa variedade possui uma lógica, posto que há regras estritas que indicam quando se deve usar ou omitir a cópula. Exemplo: “*they eating*”, ao invés de *They are eating*” (Eles estão comendo).
- C. **Be invariante:** Esse fenômeno acontece quando o verbo to be não varia, mantendo a sua forma original. De acordo com Wolfram (2004, p. 118) esse é um fenômeno muito mais comum em

jovens usuários da variedade vernacular do que em gerações mais velhas. Em geral, ele é usado para expressão uma ação que acontece regularmente, ou seja, um evento habitual, por exemplo: “*He be talking’ with this lady every day*” (Ele está falando com essa senhora todos os dias)

- D. **Concordância verbal (sujeito-verbo):** No inglês padrão, normalmente se coloca um “s” ou “es” para as formas de terceira pessoa singular. Isso não acontece no Inglês afro-americano vernacular, pois essas terminações são normalmente eliminadas como no exemplo: *She Walk* e *She have Money* (Ela anda/ ela tem dinheiro), o que no inglês padrão seriam escritos como “*She walks*” e “*She has Money*”
- E. **O caso do som do Th:** O som do -th nesse dialeto é normalmente substituído por /t/, /f/, /d/, /v/ dependendo das características de vozeamento. Se o -th for desvozeado será produzido como /t/ e como /f/ no final de palavras, por exemplo. Ver figura 1.

Figura 1 – Mudanças no som do -th no inglês vernacular afro-americano

Table 1. -Th sound substitution for /t/ and /f/

Word	Standard American English	AAVE
Think	/θɪŋk/	/tɪŋk/
Tooth	/'tu:θ/	/'tu:f/

Source: Cited in Rickford and Rickford (2000, p.105)

Table 2. -Th sound substitution for /d/ and /v/

Word	Standard American English	AAVE
Them	/'ðem/	/'dem/
Mother	/'mʌðə/	/'mʌdə/ or /'mʌvə/
Bathe	/beɪð/	/beɪd/ or /'bev/

Fonte: Rickford e Rickford (2000, p. 105).

- F. **Vocabulário:** Há muitas palavras com significados bem peculiares nesse dialeto, entre elas pode-se mencionar: *The can* (cadeia), *jack* (telefone), *homeboy* (um bom amigo), *fresh* (novo/novato), *type* (muito), *crib* (lar), *bounce* (sair). É preciso lembrar que algumas dessas palavras no inglês padrão possuem significados diferentes, e por este motivo elas tornam o IVA um dialeto bastante singular. (BLACK English: vocabular peculiarities, n.d.).

O LEGADO DAS INFLUÊNCIAS AFRICANAS NO INGLÊS FALADO PELOS AFRO-AMERICANOS

Até o momento, a história da variedade vernacular afro-americana é considerada um pouco confusa. Há três teorias principais com respeito às origens desse dialeto, assim podemos dizer que não é um assunto consensual entre os teóricos. Para Rickford e Rickford (2000, p. 129) a primeira teoria refere-se à influência de línguas africanas faladas pelos povos escravizados que foram trazidos aos Estados Unidos nos séculos XVII e XIX (Hipótese africanista). A segunda teoria desconsidera as africanidades por considerar que o catastrófico processo de escravização extinguiu todas as características linguísticas africanas, abrindo espaço para a influência dos dialetos falados pelas pessoas brancas que viviam nos EUA (Hipótese Anglicista). A terceira refere-se à influência das variedades crioulas que são hoje faladas em países tais como: Jamaica, Trinidad, Guyana e Barbados.

No entanto, as pesquisas que abordam essa temática apontam uma forte influência das línguas africanas, principalmente em questões de pronúncia e de gramática, dando um crédito especial para a teoria africanista, várias evidências disso podem ser encontradas na obra: *Spoken Soul* de Rickford e Rickford (2000).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como apresentado na introdução, considero que a discriminação relacionada a variedades de resistência como o inglês vernacular afro-americano possuem algo além de um estigma puramente linguístico e abrangem questões sociais, políticas, ideológicas, do falante usuário desta variedade, sua região geográfica, *etc.* Essa ideia pode ser comprovada nas vozes de autores como Stein (2020); Bagno (2015); Lima (2017); Pullum (1999); Peterson (2019); Xavier (2008); Lanehart (1998).

Dessa maneira, Stein (2020, p. 53) ressalta que normalmente os falantes desta variedade são culpados por estarem corrompendo a língua inglesa. Bagno (2015, p. 69) aponta que o que está em jogo geralmente quando o preconceito vem à tona é a região geográfica do falante, a concepção que se tem do lugar onde ele vive e toda a sua cultura. Lima (2017, p. 12) observa que a problemática relativa a essa variedade é política, sociocultural e preconceituosa, vai além do plano linguístico e afeta a sociedade em que vivemos. Pullum (1999, p. 58) ressalta que o BEV não é o inglês padrão com erros e todos os que tentam inferiorizar tal dialeto precisam de argumentos mais sólidos. Peterson (2019, p. 69) comenta que certas características da língua estão associadas com certos grupos sociais, os quais se tornam alvo de culpa e de inferiorização. Xavier (2008, p. 4) pondera que o problema gira em torno de questões políticas e ideológicas e concorda que não se trata de algo somente linguístico. Lanehart (1998, p. 130) argumenta que a limitação atribuída ao dialeto tem a ver com o fato de que a experiência dos usuários desta variedade foi historicamente desconsiderada e tida como irrelevante.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O estigma existente com relação a esse dialeto ultrapassa as fronteiras norte-americanas e chegam, por exemplo, ao Brasil quando o professor de inglês não explora essa variedade em suas aulas ou

quando faz apenas uma tímida referência a ela. É muito comum ouvir em formações continuadas sobre a importância do trabalho com as diferentes variedades. Essa não é uma tarefa fácil e requer do professor muita pesquisa e reflexões para entender que em um mesmo país há uma pluralidade de variedades e dialetos. É importante levar em consideração que devido ao pouco tempo reservado para as aulas de inglês é difícil explorar todas as variedades existentes, no entanto, é necessário que o professor esteja ciente do menu de possibilidades e as leve a sua sala de aula, seja através de um trabalho em grupo, através de uma pesquisa ou através do uso de outras metodologias que possa engajar os estudantes. Sem considerar isso, é provável que o aluno construa uma série de estereótipos e preconceitos com relação a variedades como a afro-americana vernacular.

Para fazer essa abordagem, o professor precisa estar preparado para ir além da superfície, ao trabalhar as características linguísticas, precisa levantar um debate sobre as problemáticas envolvidas também. Esse trabalho precisa ser realizado sem juízos de valor e de forma a encorajar os estudantes a pesquisarem sobre o assunto, de modo que se abra espaços para que eles expressem seu pensamento crítico e inquietações relativas às pesquisas que realizam em casa e aos conhecimentos obtidos. Acredito ainda que ao ensinar a variedade afro-americana, o professor precisa destacar a sua importância na música, nos filmes, nas séries televisivas, dos trabalhos literários e não limitar o debate aos aspectos negativos que geram a problemática do dialeto. Assim, dessa forma é provável que os estudantes despertem a curiosidade e aprofundem suas investigações sobre essa e outras variedades, para ampliar seus horizontes aos diferentes falares.

Percebo que a não exploração dessa variedade reforça não apenas o preconceito linguístico, mas também o estigma que existe com relação a todos os aspectos culturais que se criou com relação à comunidade afro-americana, mesmo sendo esta uma variedade extremamente presente hoje em dia em várias esferas da sociedade estadunidense e sobretudo na mídia. Nos materiais didáticos também

pouco se explora deste dialeto e quando aparece algo geralmente é de forma superficial. Portanto, se faz necessário que o professor vá além do livro didático e insira a sua metodologia materiais que possam enriquecer o repertório linguístico e cultural dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes ao lidar com aspectos relativos à língua, vale a pena navegar por outros mares para encontrar respostas a problemáticas que nem sempre se restringem ao plano linguístico. Através deste trabalho, foi possível verificar como as atitudes linguísticas estão intrinsecamente relacionadas aos ataques sofridos por variedades de resistência e como essa problemática é naturalizada, reproduzida e muitas vezes não é sequer tida como um debate importante de ser considerado. Isso se estende também a não exploração da variedade em questão nas aulas de língua inglesa, a qual muitas vezes é subvalorizada e alvo de etiquetas negativas, tais como a de ser um dialeto sem lógica, um desvio grave ao inglês padrão, etc.

A partir de alguns conceitos tais como o de preconceito linguístico, racismo linguístico, epistemicídio, lingüicídio, atitudes linguísticas, racismo institucional e estrutural foi possível aprender o porquê ainda ser necessário lutar por direitos e políticas de equidade em vários aspectos da vida social, em que a língua desempenha um papel fundamental.

Neste trabalho pude entender como a sociolinguística apresenta conteúdos que levam a compreender as lutas dos usuários de alguns dialetos que são normalmente alvos de estigmas como o BEV pela existência de atitudes linguísticas negativas, as quais se entrelaçam com o preconceito linguístico e com o racismo linguístico. Explorei também a influência da mídia para subvalorização de tal dialeto, aspectos relativos às origens e algumas das principais características da variedade. Tecendo também alguns comentários

sobre a não exploração do BEV nas aulas de inglês como resultado do estigma que se inicia na sociedade americana e se estende às aulas de inglês como língua estrangeira no Brasil.

A partir da discussão levantada foi possível verificar que a estigmatização com relação ao inglês afro-americano vai além de um preconceito linguístico e está conectada a aspectos étnicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos. Defendemos também as influências da africanidade, as quais consideramos estar bastante vivas na língua e cultura dos estadunidenses. Em termos gerais, pode-se dizer que a abordagem dada à língua nesta pesquisa precisa ser considerada, pois ela revela os sofrimentos sofridos por um grupo de pessoas por pertencer a determinadas comunidades e se expressarem de determinadas formas. Portanto, considero que somente estando ciente sobre esses aspectos, pode-se fortalecer escudos e continuar batalhando e amplificando as vozes que nunca foram completamente silenciadas apesar das inúmeras tentativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.
- ATIENO, O. P. An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. **Problems of education in the 21st century**, Kenya, v. 13, n. 13, p. 13-18, 2009.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. e aum. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BALDWIN, J. If Black English isn't a Language, then tell me, What is? *In*: REDD, T. M. **Revelations: An anthology of expository essays by and about Blacks**. Washington, Howard University. 1979.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./ jun. 1988.
- LABOV, W. The logic of non-standard English. *In*: LABOV, W. **English in the inner city: studies in the Black English vernacular**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 201-240.

LANEHART, S. L. African American Vernacular English and Education: The Dynamics of Pedagogy, Ideology, and Identity. **Journal of English Linguistics**, Georgia, v. 26, n. 2, p. 122-136, jun. 1998.

LIMA, J. A. **Uma análise tradutológica do Inglês Vernacular Afro-Americano sob o olhar da Sociolinguística**: A origem do inglês vernacular afro-americano, características lexicais, fonológicas e gramaticais e omissão do verbo to be. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tradução e Interpretação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. rev. e atual. Barcelona: Editorial Ariel, 2009.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PETERSON, E. **Making sense of “Bad English”**: An introduction to language attitudes and ideologies. New York: Routledge, 2020.

PULLUM, G. K. African American Vernacular English is not standard English with mistakes. *In*: WHEELER, R. S. (ed.). **The workings of language**: from prescriptions to perspectives. Westport, CT: Praeger, 1999. p. 39-58.

RICKFORD, J. R.; RICKFORD, R. J. **Spoken Soul**: The story of black English. New York: Wiley, 2000.

STEIN, A. O inglês vernacular afro-americano: descrição e implicações sociolinguísticas. **Entretextos**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 43-58, 2020.

THOMAS, E. R. Phonological and phonetic characteristics of African American vernacular english. **Language and Linguistic Compass**, North Carolina, v. 1, n. 5, p. 450-475, set. 2007.

THOMPSON, C. A.; CRAIG, H. K.; WASHINGTON, J. A. Variable production of African American English across oracy and literacy contexts. **Language, speech, and hearing services in schools**, Ann Arbor, v. 35, p. 269-282, 2004.

WOLFRAM, W. The grammar of urban African American Vernacular English. *In*: KORTMAN, B.; SCHNEIDER, E. W. (ed.). **A handbook of varieties of English**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 111-132.

XAVIER, A. Língua e políticas de exclusão: O caso do Inglês Vernacular Afro-americano (EBONICS). *In*: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (org.). **Vozes Olhares Silêncios**: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 1-7.

Vanessa Cruz Mantoani

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM FOCO:

um relato de sua abordagem
na formação de professores
de Letras Espanhol

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96764.27](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96764.27)

Resumo: Este estudo tem o propósito de relatar a experiência da abordagem da variação da língua espanhola em disciplina teórica ministrada no curso de formação de professores em Letras Espanhol de uma universidade estadual do norte do Paraná, a fim de fomentar a reflexão a respeito da importância do estudo da variação, observando, sobretudo, os conceitos de crença e preconceito linguístico. Com base nos pressupostos da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005), um questionário foi elaborado na ferramenta digital *Quizizz* e aplicado aos estudantes do primeiro semestre da graduação, com o intuito de introduzir o conteúdo e, a partir dele, promover um debate reflexivo. A partir do questionário e do debate introdutório, foi possível seguir com a explicação do conteúdo programático, discutindo os principais conceitos desta área de estudo, bem como realizando um contraste com a língua materna dos estudantes, a Língua Portuguesa, com o auxílio de atividades didáticas. Os resultados obtidos revelam certo conhecimento prévio dos graduandos sobre o tema e reforçam a necessidade da abordagem do conteúdo “variação linguística”, por meio da Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008) na formação de professores, desde seu início, visto que alguns estudantes apresentaram crenças sobre o assunto abordado.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Língua Espanhola. Formação de professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devido ao fato de a língua espanhola ser língua oficial de mais de vinte países, torna-se fundamental abordar sua variação em aulas do idioma nos diversos níveis como o lexical, o fonético-fonológico e o gramatical, com o objetivo de promover o (re)conhecimento de sua diversidade e desconstruir crenças relacionadas à temática, presentes na sociedade brasileira.

Tendo em vista a proximidade do Brasil com países hispânicos e a importância dos estudos sociolinguísticos do idioma, é essencial que os futuros professores tenham, em sua formação, contato com distintas áreas do saber, como a Sociolinguística, para que a compreendam e possam abordar a variação da língua espanhola em sua prática docente.

Desse modo, este estudo apresenta um relato de experiência de atividade desenvolvida para introdução ao conteúdo “variação linguística” com estudantes do primeiro semestre da graduação de Letras Espanhol de uma universidade pública paranaense e tem como objetivo fomentar a reflexão a respeito da importância do estudo da variação, observando, sobretudo, os conceitos de crenças e preconceito linguístico. Para a realização da atividade, a ferramenta digital *Quizizz* foi utilizada para a criação de um questionário, a fim de compreender os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática.

A atividade realizada evidencia a relevância da abordagem da variação linguística na formação de professores, desde seu início, bem como ressalta a importância do conhecimento de conceitos como crenças e preconceito linguístico, visto que o estudo de tais conteúdos referentes à variação da língua espanhola pode contribuir para a redução de preconceitos, além de promover a reflexão sobre a importância de se respeitar os modos de falar o idioma.

SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ao considerar as aulas de língua como um espaço para a construção de conhecimento, torna-se fundamental que nesse mesmo espaço os estudantes tenham contato com a linguagem e suas relações com a sociedade. Nesse sentido, as contribuições da Sociolinguística Educacional são imprescindíveis, dado que esta área de estudo proposta por Bortoni-Ricardo (2005, p.128) se refere a “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional”.

O avanço nos estudos sociolinguísticos possibilitou direcionar um olhar mais atencioso para a educação considerando como necessária a abordagem das variedades em aulas de língua, pois

essa heterogeneidade constitutiva da língua está diretamente relacionada com a diversidade seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que se reconhecem como seus falantes. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 31)

Assim sendo, a proposta de uma pedagogia que privilegia a diversidade linguística de um idioma contribui para minimizar e/ou desconstruir preconceitos e crenças linguísticas existentes. A Pedagogia da Variação Linguística apresentada por Faraco (2008, p.182) objetiva uma abordagem da variação linguística que “não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação” e promova sua união com os conhecimentos teóricos.

Em vista disso, defender a Pedagogia da Variação Linguística em aulas de espanhol é defender, também, o direito do educando de (re)conhecer a heterogeneidade do idioma, para que possa adequar seu registro nas diversas situações comunicativas que se encontrar. Consequentemente, é possível fomentar a reflexão crítica dos estudantes em relação às variedades da língua, pois, conforme salienta Kraviski (2007, p. 69),

quando se trata especificamente do estudo das variantes linguísticas do espanhol e a aceitação daquelas de menos prestígio, deve-se pensar num ensino que vise promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais.

A abordagem do conteúdo “variação linguística” envolve, portanto, os estudos de atitudes linguísticas, crenças linguísticas e preconceito linguístico, sendo estes dois últimos abordados neste estudo. Referentemente ao preconceito linguístico, de acordo com Bagno (2015, p. 22),

pouquíssimas pessoas reconhecem a existência do preconceito linguístico, que dirá a sua gravidade, como um sério problema social. E quando não se reconhece sequer a existência de um problema, nada se faz para resolvê-lo.

O autor recorda a “invisibilidade” do preconceito linguístico presente nas sociedades e a importância de seu reconhecimento em busca de soluções para melhor convivência social. Atreladas a ele estão as crenças também construídas socialmente e que se referem aos modos que os falantes avaliam as diferenças observadas no uso da língua, entre sua fala e a de seus interlocutores (CYRANKA, 2014, p. 49).

Dessa maneira, é possível observar que a abordagem da variação linguística contribui para: a) o reconhecimento das variações estilística, histórica, social e geográfica (CAMACHO, 1988); b) o entendimento da existência de crenças e preconceitos linguísticos; c) a reflexão sobre as próprias crenças ou preconceitos referentes à língua e a seus falantes; d) a compreensão e afirmação de identidade; e) o desenvolvimento do respeito e da consciência referente à heterogeneidade linguística.

Essa abordagem torna-se necessária, sobretudo, na formação de professores, pois, a partir deste conhecimento, os futuros professores de língua espanhola poderão fomentar a mesma reflexão e consciência com seus alunos, visto que:

A formação docente deve englobar os conhecimentos da Língua Espanhola necessários para o exercício da docência e que a variação desse idioma não deve ser alvo de preconceitos e, portanto, ser desvalorizada. Muito pelo contrário, a variação

deve ser abordada em sala de aula como efetivamente é, ou seja, aspecto natural de toda língua. (MANTOANI, 2018, p. 32)

No próximo tópico, são apresentados os caminhos percorridos para a realização da atividade relatada, como um exemplo de atividade para introdução ao conteúdo “variação linguística”.

METODOLOGIA

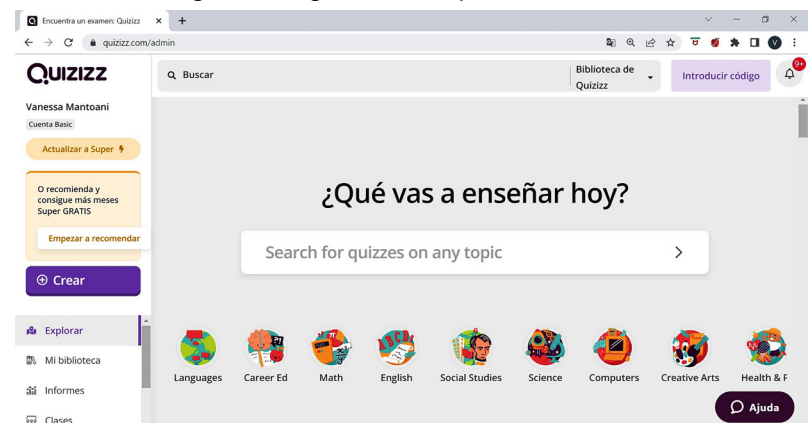
Este estudo foi desenvolvido com estudantes do primeiro semestre letivo de 2022 do curso de Letras Espanhol, Modalidade Licenciatura, Habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica da Universidade Estadual de Londrina, na cidade de Londrina, localizada na região norte do Paraná. A disciplina teórica “Diversidades e transculturalidade no contexto hispânico” ministrada no referido período por esta professora pesquisadora tem em seu conteúdo programático, dentre outros temas, a pluralidade cultural e linguística no contexto hispânico e os preconceitos existentes na sociedade.

Devido ao contexto remoto de ensino, em decorrência da pandemia causada pelo Novo Coronavírus, optou-se pela elaboração de um questionário em Língua Espanhola que pudesse auxiliar na compreensão dos conhecimentos prévios dos discentes a respeito dos conteúdos que seriam abordados. Desse modo, além de dinamizar a aula e voltar a atenção dos estudantes à temática, o questionário contribuiu para introduzir o conteúdo e, a partir dele, promover um debate reflexivo. O questionário continha sete perguntas fechadas e foi aplicado em aula síncrona, por meio da ferramenta digital *Quizizz* a dois grupos de alunos. Neste estudo, são apresentados os dados de uma das turmas, composta por dez estudantes.

O *Quizizz* é uma plataforma de elaboração e aplicação de testes rápidos com perguntas e respostas de múltipla escolha e está disponível de forma gratuita *on-line*. Para sua utilização, é necessário criar uma

conta e ter acesso aos quizzes já elaborados sobre diferentes áreas de conhecimento e conteúdos, ou criar um novo quiz. Esta plataforma possibilita, ainda, que o professor programe um quiz como tarefa ou que todos os estudantes participem ao mesmo tempo e, após responderem às perguntas, o professor as revise com seu grupo de alunos, auxiliando na correção e no esclarecimento de dúvidas. Essa ferramenta digital apresenta ao professor um resumo das respostas obtidas em cada questão, semelhante a um gráfico simples em porcentagem, além de exibir dados gerais sobre os resultados do quiz. A partir disso, o docente pode ajustar sua metodologia conforme as necessidades de seus alunos, uma vez que verificará quais conteúdos compreendem e quais precisam de maior explicação.

Figura 1 – Página inicial da plataforma Quizizz



Fonte: <https://quizizz.com/admin>. Acesso em: 11 jul. 2022.

Após a aplicação do questionário, cada pergunta foi revisada com os estudantes, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e debater o tema. A partir do questionário e do debate introdutório, foi possível seguir com a explicação do conteúdo programático, discutindo os principais conceitos desta área de estudo, além de realizar um contraste com a língua materna dos estudantes, a Língua Portuguesa, com o auxílio de atividades didáticas.

Na seção a seguir são apresentados e discutidos os dados obtidos.

ANÁLISE DE DADOS

De acordo com o questionário *on-line* aplicado, foi possível verificar os conhecimentos prévios dos discentes a respeito da variação da língua espanhola, bem como sobre os conceitos de crenças e preconceito linguístico, para seguir com o conteúdo programático da disciplina.

O objetivo da primeira questão, “Você sabe o que é variação linguística?”, era compreender se os futuros professores sabem o que é variação linguística e, de acordo com as respostas obtidas, 90% dos discentes responderam afirmativamente, como é possível observar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Conhecimento sobre o conceito de “variação linguística”



Fonte: elaboração própria.

Na revisão desta pergunta, a professora solicitou que os discentes explicassem com suas palavras o que entendem por variação linguística e pôde constatar que entendiam seu significado, ou seja, variação como “a manifestação concreta da língua” (CASTILHO, 2010, p. 197). Alguns estudantes conseguiram dar exemplos utilizando a língua portuguesa e a professora complementou com novos exemplos em língua espanhola. É importante ressaltar que o anonimato do estudante que assinalou negativamente à questão foi mantido e que os exemplos mencionados contribuíram para que todos pudessem sedimentar seu conhecimento nesse momento de introdução do conteúdo.

A segunda questão, “Você acredita que estudar a variação linguística do espanhol é importante?”, tinha como finalidade verificar se os futuros professores do idioma consideram relevante o estudo deste

conteúdo. Dentre as opções apresentadas, os alunos podiam assinalar “acredito que sim”, “não me parece importante” ou “não opino, pois não sei o que é variação linguística” e 100% das respostas obtidas avaliam como importante o estudo do conteúdo “variação linguística” em aulas de espanhol, conforme demonstrado no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Importância do estudo da variação linguística do Espanhol



Fonte: elaboração própria.

Esse momento de revisão das perguntas é fundamental, visto que promove a reflexão e propicia ao docente evidenciar aos seus alunos pontos que deseja destacar e chamar sua atenção. No caso desta segunda questão, tornava-se essencial dialogar com os professores em formação sobre a importância da abordagem da variação linguística nas aulas de língua espanhola e o resultado expresso por eles mesmos teve grande contribuição, pois, segundo Silva (2021, p. 109),

a formação adequada do professor em variedades linguísticas pode ser útil para não corrigir características da língua que se distanciem das formas mais padronizadas, conhecidas e/ou da variedade do professor ou do manual.¹²⁰

Assim sendo, dialogar com os alunos sobre a abordagem do conteúdo “variação linguística” deve constituir a prática do professor que se dedica a formar professores, uma vez que serão os responsáveis por promover tal conhecimento.

120 No original: “Una adecuada formación del profesorado en variedades lingüísticas puede ser útil para que no corrijan rasgos pertenecientes a la lengua que se alejan de las formas más estandarizadas, conocidas y/o de la variedad del profesor o del manual” (SILVA, 2021, p. 109).

A terceira pergunta, “Você sabe o que são crenças linguísticas?”, tinha o objetivo de verificar o conhecimento prévio dos discentes sobre o conceito de “crenças linguísticas”. Nesta questão, os estudantes tinham duas opções para assinalar: “sim, eu sei” ou “não, não sei”. Conforme demonstrado no Gráfico 3, 60% dos discentes responderam positivamente, enquanto 40% negativamente.

Gráfico 3 – Conhecimento sobre o conceito de “crenças linguísticas”

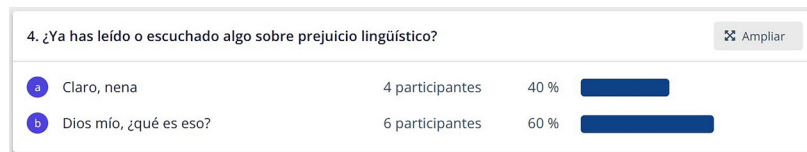


Fonte: elaboração própria.

A revisão desta pergunta possibilitou esclarecer dúvidas não apenas dos estudantes que haviam assinalado a segunda opção, mas também de alguns daqueles que disseram saber o que são crenças linguísticas, pois, quando a professora solicitou que explicassem o conceito, alguns se confundiram e tampouco conseguiram dar exemplos. Observa-se, portanto, a necessidade dos estudos sociolinguísticos na formação docente, para que dúvidas possam ser esclarecidas e conhecimentos diversos a respeito da língua sejam adquiridos.

A pergunta de número quatro, “Você leu ou escutou algo sobre preconceito linguístico?”, também visava verificar o conhecimento inicial dos discentes sobre o termo preconceito linguístico. As opções de respostas apresentadas aos estudantes eram “claro” e “meu Deus, o que é isso?”, como respostas positiva ou negativa. Enquanto 40% dos alunos assinalaram que leram ou escutaram algo sobre esse conceito, mais da metade dos professores em formação (60%) assinalaram não ter conhecimento, como é possível observar o Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Conhecimento sobre o conceito de “preconceito linguístico”



Fonte: elaboração própria.

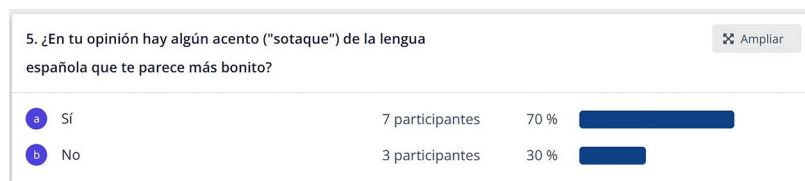
Estudos e discussões sobre preconceito fazem parte das sociedades, entretanto, talvez o termo “preconceito linguístico” pode ser considerado como recente por muitas pessoas, visto que, na maioria das vezes, quando se fala em preconceito, estão mais presentes os preconceitos raciais ou de classe, por exemplo. Em vista disso, torna-se essencial que os professores em formação estudem o preconceito linguístico para que o entendam e levem às suas aulas maior reflexão e conhecimento aos seus alunos. Faraco (2015, p. 30) enfatiza que,

Nós, educadores, temos de nos debruçar sobre a complexidade desses fatores envolvidos na compreensão socialmente predominante em matéria de língua, precisamos incorporar em nossas reflexões o tema do imaginário constitutivo dos modos como a sociedade apreende as questões da língua. Isso tudo para, entendendo melhor esses mecanismos, sociais que dão sentidos à língua, sejamos capazes de descobrir maneiras de fazer frente a eles crítica e produtivamente.

A quinta pergunta, “Em sua opinião, existe algum sotaque da língua espanhola que você acha mais bonito?”, tinha o objetivo de constatar a presença de crenças sobre as variedades geográficas do Espanhol. É importante ressaltar que a palavra “sotaque” foi escolhida nesta pergunta para facilitar a compreensão do estudante, dado que o termo “variedade geográfica” poderia causar confusão, por certo desconhecimento e, conseqüentemente, alterar o resultado das respostas.

Nesta pergunta, os discentes podiam assinalar “sim” ou “não”, e 70% dos alunos responderam que, na opinião deles, existe um “sotaque” mais bonito que outro, conforme pode-se notar no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Existência de variedade geográfica “mais bonita”



Fonte: elaboração própria.

Essa pergunta foi uma das que mais gerou discussão, pois, alguns alunos defendiam que não existe um sotaque da língua espanhola “mais bonito”, enquanto outros alunos diziam considerar o falar de argentinos ou espanhóis “mais bonitos”, sempre um defendendo seu ponto de vista em relação à opinião do outro, de acordo com o contato inicial que já possuem com a aprendizagem da língua. Desse modo, os futuros professores foram indagados sobre o português do Brasil e o português de Portugal, sobre qual seria a variedade “mais bonita”, isto é, como se daria essa classificação? Será que os brasileiros julgam o português falado no Brasil como “mais bonito” que o de Portugal? Será que os portugueses pensam o contrário? Assim sendo, essas indagações levaram os discentes a refletirem sobre suas próprias visões a respeito das variedades hispânicas e a professora explicou que se torna necessário respeitar a diversidade linguística do idioma espanhol, a fim de não reforçar crenças ou preconceitos referentes à língua, pois:

A diversidade linguística – tanto no plano interno (as variedades constitutivas de uma língua) quanto no plano externo (as muitas línguas que são faladas no mundo) – deve ser para nós, em primeiro lugar, motivo de maravilhamento, embora, muitas vezes, ela também seja, infelizmente, alvo de preconceitos. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 31).

A sexta pergunta, “Em sua opinião, existe algum sotaque da língua espanhola que seja ‘mais correto’ que outro?”, pretendia identificar a presença de outra crença sobre as variedades geográficas do espanhol. Esta questão continha duas alternativas (“sim” ou “não”) e todos os discentes assinalaram que não existe um sotaque em língua espanhola que seja mais correto que outro, conforme demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Existência de variedade linguística geográfica “mais correta”



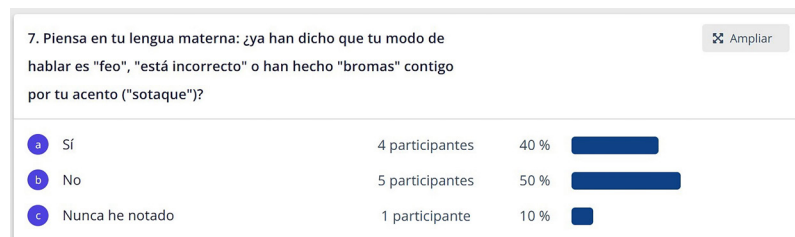
Fonte: elaboração própria.

É interessante observar que, em comparação com a pergunta anterior na qual 70% dos estudantes acreditam que uma variedade geográfica possa ser “mais bonita” que outra, nesta pergunta nenhum discente assinalou que possa existir uma “mais correta”. Parece haver, portanto, o reconhecimento das variedades geográficas da língua espanhola por parte dos graduandos, porém, os estudos de crenças e preconceito linguístico são necessários para desconstruir alguns conceitos pré-formados.

No momento da revisão desta questão, foi pertinente enfatizar esse contraste entre as duas questões (5 e 6) e levar os alunos à reflexão de que, da mesma forma que se entende as variedades linguísticas de modo igualitário, é preciso que essas classificações “mais bonitas” e “mais corretas” sejam desconstruídas, já que “não há, cientificamente falando, uma variante melhor/ mais pura/ mais correta que possa servir de modelo às outras” (VILLALBA, 2013, p. 21).

A última pergunta, “Pensa em sua língua materna: já disseram que seu modo de falar é ‘feio’, ‘está incorreto’ ou fizeram ‘brincadeiras’ com você por causa do seu sotaque?”, tinha como objetivo colocar o aluno em foco, ou seja, leva-lo a refletir sobre suas experiências, para então, compreender o conteúdo abordado. As opções disponíveis eram “sim”, “não” ou “nunca notei”. Conforme é possível observar no Gráfico 7, 40% dos discentes assinalaram positivamente à pergunta, 50% negativamente e 10% que nunca notou/observou tais situações.

Gráfico 7 – Existência de preconceito linguístico na língua materna dos professores em formação



Fonte: elaboração própria.

No momento da revisão desta pergunta, a professora deixou os alunos à vontade para comentarem sobre as respostas positivas e, de acordo com seus relatos, os discentes expuseram algumas diferenças observadas nas falas de estudantes de Curitiba, de Londrina e região e de algumas cidades do interior de São Paulo, sobretudo em relação à pronúncia. Neste diálogo, os alunos refletiram sobre sua própria língua materna e, a partir dela, contrastaram com a língua espanhola. Compreende-se, assim, que o contraste entre o idioma de estudo e a língua materna do discente lhe possibilita refletir sobre os fatores que compõem sua própria identidade de fala, pois,

Em sala de aula, são envolvidos elementos que poderão levar o aluno à reflexão de questões políticas e socioculturais criando uma consciência crítica do mundo a sua volta, além de, ao comparar sua cultura com a outra, contribuir para a afirmação de sua identidade. (MANTOANI, 2018, p. 32).

Após a aplicação do questionário e a revisão de cada pergunta, os futuros professores participaram de um debate e expuseram situações em que sofreram preconceito linguístico em língua portuguesa. Esses relatos foram importantes para a compreensão de todos sobre os preconceitos existentes em relação às variedades do espanhol e sobre a relevância dos estudos desta área de pesquisa. Alguns discentes indagaram a professora sobre qual variedade eles devem escolher/ensinar e sobre a necessidade de falarem a respeito de crenças.

Todas essas perguntas possibilitaram compreender os conhecimentos prévios deste grupo de estudantes quanto a variação linguística e os conceitos de crenças e preconceito linguístico, bem como auxiliou na elaboração das futuras atividades sobre o tema. Após esse debate, o conteúdo programático foi explicado com o auxílio de textos científicos e exemplos presentes em diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a variação linguística do espanhol torna-se cada vez mais necessário, sobretudo, na formação de professores, visto que estes abordarão a temática em aulas do idioma no decorrer de sua prática docente. A atividade relatada constatou a importância do diálogo sobre os conceitos relacionados a esta área de estudo, para que os discentes entendam as variedades geográficas de sua própria língua materna e, por conseguinte, compreendam as variedades da língua espanhola.

A utilização de uma ferramenta digital possibilitou maior dinamização à aula e chamou a atenção dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Com a aplicação do questionário, foi possível verificar o conhecimento prévio dos graduandos sobre o tema da variação linguística e de conceitos a ele atrelados, com foco no espanhol.

Os resultados obtidos e presentes neste relato de experiência reforçam a necessidade da abordagem do conteúdo “variação linguística”, por meio da Pedagogia da Variação Linguística (FARACO, 2008) na formação de professores desde o início, visto que alguns estudantes apresentaram crenças sobre o assunto. Além disso, foi possível constatar que a atividade realizada a partir do questionário, bem como a revisão de cada pergunta e o debate possibilitaram reflexões a respeito das crenças, das variedades da língua espanhola e da própria realidade sociolinguística dos estudantes, contribuindo para sua formação como professores de espanhol.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à educação? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 127-146.
- CAMACHO, R. G. A variação linguística. *In*: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus** – coletânea de textos. vol. I, São Paulo: SE/CENP, 1988. p. 29-41.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CYRANKA, L. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. *In*: CYRANKA, L. **Dos dialetos populares às variedades cultas**: a Sociolinguística na escola. 2. ed. atual. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014. p. 31-126.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- MANTOANI, V. C. **A variação linguística na aula de Língua Espanhola**: alguns olhares. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- SILVA, B. R. C. V. da. **Variación lingüística y enseñanza de español para brasileños**. 2021. Tese (Doctorado en Filología) – Facultad de Filología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2021.
- VILLALBA, T. K. B. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística. *In*: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C. C.; ORTIGOZA, A. F. (org.). **El español en línea de mira**: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: UEL, 2013. p. 13-26.

Carolina Ecard Barros

Brenda de Oliveira Dardari

Mercedes Sebold

**REPRESENTAÇÃO
DAS FORMAS
DE TRATAMENTO
EM LIVROS
DIDÁTICOS
DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Resumo: Neste artigo, nos ocupamos da representação das formas de tratamento nas variedades do espanhol em alguns livros didáticos considerando a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não só do ponto de vista do aprendiz mas também do ponto de vista do professor que tem um caminho definido pelo livro a seguir. Consideramos que a política pública do Programa Nacional do Livro Didático trouxe uma relevante contribuição para o desenho de um livro didático com traços específicos e voltado para a escola pública. Retomamos duas diferentes categorizações das formas de tratamento do espanhol: Fontanella de Weinberg (1999) e Caricaburro (1997). Em seguida, analisamos unidades didáticas de livros de coleções aprovadas pelo PNLD e dirigidas ao ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira do ensino fundamental e do ensino médio. A análise das unidades nos permite propor que houve avanços na representação da variação do espanhol, principalmente no que diz respeito às formas de tratamento.

Palavras-chave: Formas de tratamento. Espanhol como língua estrangeira. Livro didático.

INTRODUÇÃO

Com relação às tendências de tratamento da variação na língua espanhola, Pinto e Pontes (2020) mencionam duas perspectivas: a científica que resultou em diferentes propostas de zonas do espanhol e a política que propagava a homogeneidade linguística. Do ponto de vista do ensino do espanhol como língua franca, os autores destacam a necessidade de dar ênfase à variação e à diversidade da língua na sala de aula de língua estrangeira.

Considerando o espaço da sala de aula, entendemos que, além da formação acadêmica recebida pelo professor, o livro didático pode influenciar sua atuação na sala de aula e seu encaminhamento com relação a questões pedagógicas e teóricas. Mas também reconhecemos que a formação acadêmica pode desenvolver o espírito crítico com relação ao livro didático e ainda estimular a capacidade de adaptar seu conteúdo ao público-alvo e suas necessidades específicas.

Neste artigo, nos ocupamos de livros didáticos voltados para o ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em escolas públicas visando avaliar o tratamento da variação das formas de tratamento em obras adotadas em escolas públicas.

Nosso artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, tratamos de duas formas de categorização das formas de tratamento do espanhol. Na segunda seção, tratamos de aspectos relacionados ao livro didático de espanhol como língua estrangeira. Na terceira seção, descrevemos a abordagem das formas de tratamento em livros de coleções que circulam em escolas públicas. Finalmente, fazemos nossas considerações a respeito dos dados levantados.

REPRESENTAÇÃO DAS FORMAS DE TRATAMENTO DO ESPANHOL

Na *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), há um capítulo (cap. 22) de Fontanella de Weinberg, cujo título é “Sistemas Pronominales de Tratamiento usados en el mundo hispánico”. Na parte inicial de seu capítulo, a autora já anuncia a complexidade do sistema pronominal de segunda pessoa em função de sua grande variação regional. Essa variação, segundo Fontanella de Weinberg, inclui a Península Ibérica e Ilhas Canárias, mas com maior complexidade na América. A proposta da autora para descrever esses sistemas pronominais de tratamento está estruturada em 4 sistemas. A seguir descrevemos a categorização em variedades segundo a proposta da autora.

O Sistema I, segundo a autora, é encontrado na maior parte da Espanha. Esse sistema apresenta a seguinte caracterização:

S I N G U L A R - P L U R A L

Confiança: *tú-vosotros/as*

Formalidade: *usted-ustedes*

O Sistema II caracteriza as seguintes variedades: Andaluzia ocidental e partes de Córdoba, Jaén y Granada, Canárias. Na América (segundo palavras da autora), quase todo território mexicano e peruano e nas Antillas. Também na maior parte da Colômbia e Venezuela e uma pequena parte do Uruguai. A distribuição das formas de tratamento nessas variedades é a seguinte:

S I N G U L A R P L U R A L

Confiança: *tú-ustedes*

Formalidade: *usted*

Para o Sistema III, Fontanella de Weinberg, propõe uma subdivisão em outros dois sistemas: o A e o B. O Sistema IIIa é mais difundido na América em regiões em que coexistem o *voseo* e o *tuteo*. Nessas variedades, a distribuição das formas de tratamento é a seguinte:

SINGULAR-PLURAL

Confiança: *vos ~ tú-ustedes*

Formalidade: *usted*

O Sistema IIIb é o apresentado pelo Uruguai e possui a seguinte caracterização:

SINGULAR PLURAL

Intimidade: *vos*

Confiança: *tú-ustedes*

Formalidade: *usted*

O Sistema IV reúne as variedades da Argentina, Costa Rica, Nicarágua, Guatemala, Paraguai, El Salvador e Honduras. Sua distribuição das formas de tratamento é a que segue:

SINGULAR- PLURAL

Confiança: *vos - ustedes*

Formalidade: *usted*

Nessa categorização das formas de tratamento de Fontanella de Weinberg, a forma *usted /ustedes* alterna seu uso em contextos não só de formalidade, mas também de confiança coocorrendo com *vos* e *tú*.

Carricaburo (1997) afirma que o sistema do espanhol é complexo e que tal complexidade deriva da existência de duas normas que ela nomeia de peninsular e hispano-americana. Sua afirmação inicial é de que esse sistema está composto por uma forma de respeito: *USTED* e duas menos formais: *TÚ* e *VOS*.

Ao tratar da norma hispano-americana, a autora propõe três paradigmas diferenciados: *América Tuteante*, *América Voseante* e *América Tuteante-Voseante*. Entretanto, considerando sua proposta, nos três paradigmas, o *Usted* ocorreria em contexto de formalidade, cortesia, poder e distanciamento. Nas páginas seguintes, a autora dá detalhes dos três paradigmas identificando as áreas geográficas que correspondem aos três paradigmas.

LIVRO DIDÁTICO PARA ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA

Pesquisas (como: FREITAS; ALBUQUERQUE, 2019; PARAQUETT, 2018; CODEGLIA, 2016) traduzem o grande interesse pelo livro didático voltado para o ensino aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no universo de pesquisas na área de estudos linguísticos do espanhol.

Entendemos que antes do momento em que o livro didático começou a participar do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) os livros didáticos adotados ou adaptados para o ensino do componente língua estrangeira nas escolas públicas eram os livros que chegavam ao Brasil via importação e que em sua maioria eram de editoras espanholas.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Paraquett (2018) faz uma retrospectiva de alguns desses livros e parte do livro *Antena 1*. Considerando esse livro didático, a autora afirma que, embora promettesse se alinhar à proposta do comunicativismo, não escondia suas origens estruturalistas o que lhe pareceu contraditório. Mas antes desse, outros livros já haviam chegado a terras brasileiras e foram os que inspiraram ou influenciaram o ensino de espanhol na escola pública.

Ao tratar do *boom* de livros didáticos que aconteceu a partir de 2008 com a inclusão da língua estrangeira moderna como componente curricular a participar do PNLD, Matos (2014, p. 28) reconhece que houve um avanço, mas destaca a importância de que os professores tenham uma formação que os habilite a trabalhar com esses livros.

Mas, que mudanças acarretou o fato de que o livro didático de espanhol tenha passado a ser submetido à avaliação do PNLD? Os editais do PNLD em suas diferentes versões traçaram um modelo diferenciado de livro para o componente curricular de espanhol língua estrangeira e os livros que eram inscritos para avaliação precisaram se adequar a esse modelo. Prova disso são os números de obras aprovadas nas diferentes edições do Programa.

Freitas e Albuquerque (2019), ao avaliar livros didáticos de espanhol aprovados pelo PNLD considerando os editais do PNLD de 2011 a 2015, afirmam que apenas nove coleções foram aprovadas. O baixo índice de aprovação pode indicar que as obras não se adequavam ao perfil exigido pelos editais que comporia o desenho de um livro didático com características específicas de um processo de letramento na escola pública.

No Edital do PNLD de 2011, para avaliação de livros do componente de língua estrangeira moderna, a menção ao tratamento da variedade nas línguas aparece dentro dos Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular língua estrangeira moderna: “apresentar atividades que levem à reflexão sobre a língua e suas variedades bem como sobre a diversidade cultural em nível local e global.” (Edital PNLD 2011, p. 56).

COMO AS FORMAS DE TRATAMENTO SÃO REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO

Considerando a importância que o livro didático tem no processo do ensino aprendizagem de língua estrangeira e dos avanços que representaram a participação do componente Língua Estrangeira no processo de avaliação de livros didáticos, interessa-nos analisar o tratamento da variação em obras que circulam nas escolas públicas.

ENSINO FUNDAMENTAL

Selecionamos para análise, no presente estudo, os volumes 1 e 2 da coleção *Por el mundo en español* (Editora Ática), a qual foi aprovada pelo PNLD em 2018. A coleção é composta por quatro volumes, do 6º ao 9º ano do EF, sendo o volume 1 (168 páginas) direcionado ao 6º ano e o volume 2 (176 páginas) direcionado ao 7º ano. Cada um dos dois volumes apresenta quatro unidades.

O uso de tabelas explicativas com as formas de tratamento foi um recurso utilizado no livro didático do 6º ano (volume 1) da coleção *Por el mundo en español*, no qual se encontra um “quadro dos pronomes sujeito”. Entretanto, esse livro se destaca dos demais por tomar esta tabela como ponto de partida para a apresentação das formas de tratamento e não apenas como o único meio de abordá-las.

Figura 1 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1.

	Singular	Plural
1ª persona	yo 	nosotros, nosotras 
2ª persona	tú / vos / usted 	vosotros, vosotras, ustedes 
3ª persona	él, ella 	ellos, ellas 

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 24).

Após a apresentação dos pronomes sujeitos, na primeira unidade do livro do 6º ano, as formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* são retomadas na unidade 3, na qual são abordadas com maior detalhamento. O capítulo 5 desta unidade apresenta uma subseção chamada *Intersecciones* que inclui um tópico intitulado *Las formas de*

tratamiento de segunda persona de singular – tú, vos, usted. Primeiramente, o pronome *tú* é apresentado através de atividades sobre um cartaz no qual ele foi empregado. Apresentamos, a seguir, o cartaz em questão, que está presente no início do capítulo 5 do livro.

Figura 2 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1.



Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 90).

Mais adiante, na página 100, são apresentadas as atividades sobre o pronome *tú*.

Figura 3 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1.

Las formas de tratamiento de segunda persona de singular – tú, vos, usted

1. Relee el habla del cartel estudiado anteriormente y contesta:
 - a. ¿Y tú, “te lavas las manos” o te lavas las manos? (p. 90)
 - a. ¿Quién es responsable por ella? ¿Y a quién(es) se refiere(n) la forma destacada?
-
- b. El cartel se dirige al lector estableciendo con él un diálogo. ¿Por qué, en un texto como ese, es una buena estrategia presentar las ideas de esa forma?

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 100).

O objetivo das questões propostas era sensibilizar o aluno em relação a que tipo de público o cartaz se dirige e, conseqüentemente, a quem o pronome *tú* se refere. Esse pronome é então apresentado como

“uma das possibilidades de representação da 2ª pessoa do singular no espanhol”. Em seguida, os autores do livro salientam que existem outras formas de se dirigir a uma pessoa em espanhol e conduzem o leitor a refletir sobre como isso ocorre no português através da seguinte atividade:

Figura 4 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1

El uso del **tú**, sin embargo, no es la única manera de dirigirse a alguien en español. Así como en portugués, las formas de dirigirse al otro, o sea, las formas de tratamiento, varían de acuerdo con la región y la situación de habla.

- 3 Vuelve a la frase del cartel. ¿Cómo la dirías en portugués? ¿Conoces otras maneras de decirla en portugués? Discútelo con tus compañeros.

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 100)..

Logo após, o pronome *vos* é apresentado como uma outra possibilidade de representação da 2ª pessoa do singular no espanhol. Esse pronome foi utilizado em algumas tirinhas apresentadas em capítulos anteriores do livro e esses usos são retomados nas atividades sobre as formas de tratamento.

Figura 5 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1

Las formas destacadas indican otra de las posibilidades de representación de la 2ª persona del singular en español – el voseo, o sea, el uso del pronombre **vos** y de las formas verbales y pronominales que lo acompañan. Como debes haberte dado cuenta, en esta colección te estamos tratando por “tú”. Esta elección se debe al hecho de que, si consideramos la totalidad de regiones hispanohablantes, el tuteo es más frecuente que el voseo. Generalmente, el tuteo y el voseo expresan una relación de cercanía entre las personas o personajes que interactúan entre sí. Hay regiones y/o situaciones en que uno u otro o ambos pueden expresar un mayor grado de formalidad, o sea, menos intimidad entre los interactuantes. Lo importante es analizar el contexto para comprender los usos en él presentados.

- 5 Ahora, completa la tabla de abajo para entender la estructuración de las formas del voseo.

-AR	-ER	-IR
tomar = tomás	deber = debés	vivir = vivís
lavar = lavás	comer = comés	partir = partís
amar =	beber =	batir =

- 6 Vamos a practicarlo un poco. Intenta reescribir la frase del cartel de la campaña sobre lavar las manos utilizando el voseo.

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 101).

No trecho presente na imagem anterior, os autores destacam que o grau de proximidade e formalidade que estas formas de tratamento expressam nem sempre é o mesmo e que isso pode variar de acordo com cada contexto. Ao justificarem sua escolha pelo uso de *tú*, os autores já explicam brevemente ao leitor que existe uma diferença na distribuição de *tú* e *vos* pelos países hispano falantes, sendo o primeiro deles mais frequentemente utilizado. Entendemos que seria relevante identificar as variedades do espanhol às quais pertencem os textos utilizados nas atividades.

Consideramos que a apresentação destas informações após as tarefas propostas sobre o uso de *tú* e *vos* é pertinente porque amplia a perspectiva do aluno, que foi exposto a diferentes exemplos de uso destes pronomes. No entanto, seria interessante também que o livro apresentasse ao menos um exemplo de um contexto de uso das formas de tratamento em que houvesse maior formalidade e menor distância/intimidade. Isso poderia elucidar melhor a explicação apresentada por escrito e tornar mais claras para o aluno as noções de formalidade e proximidade a que os autores se referem.

O último pronome abordado na subseção do livro de que tratamos é *usted*. Assim como foi feito em relação às formas *tú* e *vos*, *usted* também é apresentado como uma das formas disponíveis no espanhol para o tratamento da 2ª pessoa, mas, diferentemente dos primeiros, este último é descrito como uma forma que geralmente expressa um tratamento mais formal entre os interlocutores.

Figura 6 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 1

Además del tuteo y del voseo también se puede tratar al otro en español por medio del pronombre *usted*. Ese uso, en general, señala un tratamiento más formal, en que las personas no tienen mucha intimidad o deben aclarar posiciones jerárquicas distintas. Sin embargo, también hay regiones y/o situaciones en que tal uso puede demostrar una relación informal entre los interactuantes.

- 7 Observa la tabla de abajo y complétala para entender la estructuración de las formas del *usted*.

-AR	-ER	-IR
tomar = toma	deber = debe	vivir = vive
lavar = lava	comer = come	partir = parte
amar =	beber =	batir =

- 8 Ahora, intenta practicarlo con la misma frase.

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 101).

Uma informação importante trazida pelo livro em questão é que a forma *usted* nem sempre expressa formalidade e distanciamento entre os interlocutores, pois há casos em que ela é utilizada em contextos informais. Novamente, consideramos que a apresentação de exemplos desses dois tipos de uso de *usted*, como foi feito com *tú* e *vos*, poderia elucidar melhor a explicação trazida pelo livro, principalmente em relação ao uso de *usted* em situações de informalidade, um contexto de uso que não costuma ser mencionado nos livros didáticos de espanhol.

Outro aspecto que merece destaque na coleção *Por el mundo en español* é a opção adotada pelos autores de abordar as formas de 2ª pessoa do plural *ustedes* e *vosotros* em outro volume do livro, o que é direcionado ao 7º ano do EF. Assim como foi feito no livro do 6º ano (1º volume), no livro do 7º ano os usos de *ustedes* e *vosotros* também constituem um tópico pertencente à subseção *Intersecciones* do capítulo 2.

A abordagem das formas de tratamento começa por meio de uma atividade em que o aluno deve identificar quais formas (*tú*, *vos*, *usted*) foram utilizadas pelos participantes de uma conversa. O diálogo foi apresentado em formato de áudio, pois consiste em um *podcast*

produzido pelo grupo Radialistas e é apresentado no início do capítulo em questão. Posteriormente, algumas questões são propostas a fim de levar o leitor a refletir sobre como os interlocutores do diálogo se tratam e o tipo de relação que existe entre eles.

Figura 7 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 2

- 2** Ahora, observa el cuadro que rellenaste y contesta a las preguntas:
- a.** ¿De qué manera se tratan el maestro y el inspector?
-
- b.** ¿Hay diferencias entre la forma como el profesor y el inspector los tratan, individualmente, a los alumnos y la forma como los alumnos los tratan al profesor y al inspector? ¿Lo mismo ocurre en tu escuela?
-
- 3** Además de hablarles individualmente a los alumnos, el maestro y el inspector también se dirigen a ellos colectivamente, o sea, como un grupo. ¿Qué forma de tratamiento utilizan en esas situaciones? Responde observando los fragmentos:
- A ver, niños, saluden al inspector de educación.
Buenos días, muchachos. Buenos días, muchachas. ¿Cómo están ustedes?

Fonte: Alice Moraes *et al.* (2015, p. 46)

Como podemos observar na imagem anterior, as questões propostas conduzem o leitor a perceber os diferentes tipos de relações estabelecidas entre os interlocutores de acordo com as formas de tratamento utilizadas por eles. Nesse caso, os alunos podem identificar como as diferentes posições hierárquicas ocupadas pelo professor, o inspetor e os alunos no espaço escolar interferem na maneira como eles se tratam e constroem o diálogo.

Num segundo momento, os usos de *ustedes* e *vosotros* são descritos através de um parágrafo no qual os autores do texto explicam que tanto o grau de formalidade quanto a região em que se encontram os falantes interferem no uso dessas duas formas de tratamento.

Figura 8 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 2

Como pudiste notar, al hablar con los alumnos en singular, el maestro y el inspector los tratan por **tú**, pero, al hablar con ellos en plural, los tratan por **ustedes**. Eso ocurre porque, en la mayor parte de los lugares donde se habla el español, la forma **ustedes** puede utilizarse tanto para el tratamiento formal como para el informal, o sea, puede asumir la posición plural de los pronombres **usted**, **vos** y **tú**. Además de **ustedes** para el tratamiento formal, en algunas regiones se utiliza la forma **vosotros** como plural de **tú**, o sea, para el tratamiento informal, cómo se hace más comúnmente en algunas zonas de España.

Fonte: Alice Moraes et al. (2015, p. 47).

Além disso, a escolha de textos de variedades diferentes do espanhol para a elaboração das atividades propostas ilustra bem a explicação apresentada no livro sobre a influência da região geográfica sobre as formas de tratamento de 2ª pessoa. Na atividade de número 4, os autores trazem dois textos de diferentes variedades do espanhol com usos distintos da mesma forma de tratamento: *vosotros*.

Figura 9 – Página do livro *Por el mundo en español*, volume 2

- 4 Abajo, se encuentran dos ejemplos de uso del **vosotros**. El primero se lo retiró del blog de una chica española y el segundo es una historieta de Mafalda que, como sabes, se produjo en el contexto argentino. Léelos y contesta: ¿Se trata del mismo uso de “vosotros”? ¿Cómo lo sabes?

VOSOTROS DECÍS... ROMPIENDO LAS NORMAS



18/06/2013

Intenso, realista, romántico, conmovedor, sorprendente, precioso... Muchos de **vosotros** **coincidís** en **vuestras** opiniones sobre *Rompiendo las normas*, de Katie McGarry. Algunos le **teníais** ganas... otros reservas... otros **esperabais** un libro más. Y no lo ha sido. **Os** ha llegado a lo más hondo... o eso leemos... [...]

Extraído de: Darkissblog. Disponible en: <www.darkissblog.es/2013/06/vosotros-decis-rompiendo-las-normas>. Acceso el: 6 de enero de 2015.



Quino. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

Fonte: Alice Moraes et al. (2015, p. 47).

Destacamos, nesse caso, a intenção dos autores de sensibilizar os leitores sobre os usos da forma *vosotros* através da observação de alguns contextos de uso. Através das perguntas “¿Se trata del mismo uso de vosotros? ¿Cómo lo sabes?”, o aluno é levado a refletir sobre as diferenças ou semelhanças entre os tipos de relações estabelecidas pelos interlocutores que dialogam no texto do blog e na tirinha da Mafalda.

Os autores parecem querer mostrar ao leitor que o pronome *vosotros* pode ser utilizado em contextos distintos, como é possível perceber por meio da comparação entre os dois textos apresentados. Entretanto, um exemplo de uso de *vosotros* por personagens inseridos num cenário argentino pode fazer com que o leitor associe esta forma pronominal às variedades do espanhol da Argentina, caso não interprete adequadamente o sentido do uso de *vosotros* para a construção do humor na tirinha. Por esse motivo, é fundamental que haja a informação explícita de que *vosotros* só se utiliza em variedades do espanhol da Espanha, conforme foi feito no parágrafo que antecede as atividades em questão (figura 8). E que a forma *vosotros* inserida num contexto de variedade do espanhol da Argentina pode reforçar a pressão do contexto formal (trata-se de uma diretora se dirigindo aos alunos da escola) e escolar no sentido de impor uma forma da variedade peninsular.

Considerando as atividades selecionadas para análise neste artigo, a coleção *Por el mundo en español* apresenta uma abordagem mais abrangente da variação no uso das formas de tratamento do espanhol. Ao longo das atividades propostas, aluno/leitor é levado a refletir o tempo todo sobre o quanto a região geográfica e o tipo de relação que os interlocutores mantêm entre si interferem no uso das formas de tratamento. Embora alguns tópicos ainda careçam de exemplos de uso (como os usos de *usted*), em geral, os exemplos apresentados através de livros autênticos ilustram bem a complexidade da variação nas formas de tratamento. Destacamos,

além disso, o esforço demonstrado pelos autores do livro em trazer exemplos que ampliam as descrições que se limitam às formas de tratamento das variedades peninsulares.

ENSINO MÉDIO

Nesta seção do artigo, analisamos unidades didáticas de dois livros didáticos de espanhol direcionados ao Ensino Médio (EM) da rede pública referentes a duas coleções diferentes.

- O livro 1 da coleção *Confluencia*, da Editora Moderna, está direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Esta coleção está composta por 3 volumes, do 1º ao 3º ano do EM e foi aprovada pelo último PNLD de espanhol, o de 2018. O livro 1 está composto por quatro unidades e possui 176 páginas.
- O livro 1 da coleção *Sentidos en Lengua Española*, da Editora Moderna, também está direcionado ao 1º ano do Ensino Médio. Esta coleção também está composta por 3 volumes, do 1º ao 3º ano do EM e foi aprovada pelo PNLD 2018. O livro 1 apresenta 4 unidades e possui 208 páginas.

Analisamos 2 unidades desses dois livros didáticos, a unidade 4 do livro *Confluencia*, volume 1 e a unidade 3 do livro *Sentidos en Lengua Española*, volume 1.

A unidade 4 (nas páginas 93 – 119) do livro *Confluencia 1*, intitulada *Des(cortesías)*, está voltada à análise de algumas formas de tratamento do espanhol. Essa unidade apresenta uma abordagem diferente de muitos livros da Educação Básica, pois os autores apresentam a importância de relacionar as formas de tratamento aos diferentes contextos linguísticos e sociais nos quais os alunos possam estar inseridos. Além disso, também fazem uma compara-

ção relevante com as formas de tratamento presentes no português brasileiro, aproximando, dessa forma, o conteúdo à realidade dos alunos e a sua língua materna. Diferentemente da clássica abordagem muitas vezes encontrada nos livros didáticos de espanhol, nesse livro não há a presença de tabelas estritamente gramaticais, demonstrando quais são os pronomes pessoais presentes no espanhol. Em lugar disso, há fragmentos do *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) e da *Gramática Esencial del Español*, que fazem referência às variedades não peninsulares através do uso do termo “América”, carecendo de explicação sobre as diferentes formas de tratamento presentes nas variedades do continente Americano, como podemos observar no seguinte fragmento:

Figura 10 – Página do Livro *Confluencia*

The screenshot shows the website of the Real Academia Española (RAE) for the Diccionario de la Lengua Española (DLE). The page is titled 'usted' and provides detailed information about this pronoun. It includes three numbered entries explaining its use in different contexts: nominative, vocative, and as a prepositional pronoun. The first entry states it is used for addressing one person. The second entry explains its use for a group of people. The third entry notes regional variations in the Canary Islands and the Americas. A sidebar on the right contains navigation links and the 'Palabra del día' (Word of the Day) section, which features the word 'rastafari' for January 18, 2016. The footer of the page includes the RAE logo and copyright information.

Real Academia Española

DLE

por palabras

Consultar

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Diccionario de la lengua española | Edición del Tricentenario

RAE.es

usted

Afér. de usted.

1. pron. person. 3.ª pers. m. y f. Forma que, en nominativo, en vocativo o precedida de preposición, designa a la persona a la que se dirige quien habla o escribe. U. generalmente como tratamiento de cortesía, respeto o distanciamiento. *Son ustedes muy amables.*

2. pron. person. 3.ª pers. m. y f. pl. Forma que, en nominativo, en vocativo o precedida de preposición, designa a los miembros de un grupo que incluye al destinatario o los destinatarios de lo que se enuncia. *Ustedes los artistas.*

3. pron. person. 3.ª pers. m. y f. Forma que, en nominativo, en vocativo o precedida de preposición, designa, en Canarias, en parte de Andalucía y en América, a las personas a las que se dirige quien habla o escribe, sin hacer distinción de familiaridad, respeto o cortesía. *Niños, hay merienda para ustedes en la cocina.*

envaine usted, o envaine usted, seor Carranza

1. exprs. coloqs. U. para pedir a alguien que se sosiegue y deponga la cólera o el enfado, especialmente cuando carece de fundamento.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Edición del Tricentenario

Guía de consulta

UNIDRAE

Consultas lingüísticas

Palabra del día

rastafari

Lunes, 18 de enero de 2016

Tienda

DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Disponible en <http://dle.rae.es/?id=b8hdfZ5>. Acceso el 18 en. 2016.

Fonte: Paulo Pinheiro-Côrrea e Xóan Lagares (2016, p. 97).

Nessa imagem, podemos observar na terceira definição do pronome *usted* a menção à América para abordar o uso desta forma de tratamento, entretanto, sabemos que esta menção não abrange de forma igualitária todos os países hispanofalantes do continente Americano. Com isso, ao utilizar este excerto os autores poderiam questionar o uso desta classificação para referir-se às diferentes variedades existentes no espanhol, entretanto, este questionamento não ocorre, dando lugar às perguntas de interpretação de texto, como podemos ver a seguir:

Figura 11 – Página do Livro *Confluencia*

- 1 **¿Qué palabra se consultó en el diccionario? ¿Qué recursos gráficos permiten identificarla?**
Se consultó la palabra "usted", que está escrita en otro color, en negrita y con fuente más grande.
- 2 **¿A qué persona corresponde el pronombre "usted", según el diccionario? ¿Qué otro pronombre corresponde a esa persona? ¿En qué circunstancia se usa "usted"?** Corresponde, formalmente, a la 3.ª persona, pues así es como establecen todas las relaciones de concordancia. Se refiere, sin embargo, a una 2.ª persona del discurso. Se usa "usted" cuando el hablante quiere referirse a su interlocutor con cortesía, respeto o distanciamiento.
- 3 **¿Qué otras informaciones acerca del vocablo "usted" ofrece el diccionario?** El origen etimológico, la clase gramatical y ejemplos de expresiones coloquiales que contienen la palabra mencionada.

Fonte: Paulo Pinheiro-Côrrea e Xóan Lagares (2016, p. 98).

Nessas perguntas, são retratados outros aspectos relevantes acerca dessa forma de tratamento (*usted*), como o contexto em que se utiliza tal pronome ou as diferentes definições apresentadas pelo dicionário da *Real Academia* (DLE).

Apesar de não terem questionado as definições apresentadas pelo DLE, os autores trouxeram um fragmento da *Gramática Esencial del Español* que trata de algumas formas de tratamento do espanhol com relação à segunda e a terceira pessoa do singular e plural. Além disso, também apresenta noções importantes para usá-las, como as noções de formalidade, cortesia, confiança e informalidade.

Figura 12 – Página do Livro *Confluencia*

Lectura

Lee ahora el fragmento destacado sobre los pronombres personales de la *Gramática esencial del español*, de Manuel Seco*, y contesta las siguientes cuestiones en tu cuaderno.

11.2.2. Pronombres personales.

Hemos dicho antes que un pronombre señala al ser de una manera provisional a través de una circunstancia. En algunos pronombres, esta circuns-

158 LAS FRASES Y LAS PALABRAS

tancia es el papel que el ser designado desempeña en la conversación: el papel de «el que habla» —que los gramáticos llaman *primera persona*—, el papel de «aquél a quien se habla» —*segunda persona*— o el papel de «aquél de quien se habla» —*tercera persona*—. Este grupo de pronombres son los *pronombres personales* (v. § 7.2.4), que tienen formas distintas no solo según el «número» y el «género», como los nombres, sino también según la «persona» (primera, segunda o tercera) y según la función que la palabra desempeña en la frase.

Hay que observar que, en cuanto al género, no existe la diferencia masculino / femenino en el singular de las personas primera y segunda, mientras que la tercera persona ofrece, además de formas masculinas y femeninas, otras formas, llamadas *neutras*, que designan cosas indeterminadas, conjuntos de cosas, o hechos; así, son ejemplos de pronombres personales neutros *ello* y *lo* en las frases *No hay noticias, pero no te preocupas por ELLO*; *Me he equivocado, LO siento*. Desde el punto de vista de la concordancia, las formas «neutras» son siempre singulares (esto es, los adjetivos que se refieren a ellas irán en singular, y cuando estas formas actúen como sujeto, también el verbo irá en singular) y masculinas (es decir, van en forma masculina los adjetivos que a ellos se refieren). Por eso no es muy acertado hablar de «género» neutro, ya que el género de un sustantivo es su exigencia de forma o (masculina) o de forma -a (femenina) en los adjetivos del tipo *alto / alta*.

Por otra parte, para la segunda persona hay dos series distintas de formas, que el que habla utiliza según se dirija a alguien con quien tenga cierta confianza o camaradería (*tú, te, ti, vosotros*, etc.) o a alguien con quien no las tenga (*usted, le, la, ustedes*, etc.). Las formas usadas en este segundo caso, llamadas *de cortesía*, se caracterizan porque, a pesar de pertenecer a la segunda persona, llevan, cuando hacen de sujeto, el verbo en la forma de tercera persona: *usted DIRÁ, ustedes SABEN*.

Puede ocurrir que el pronombre personal sea utilizado para designar, en función de complemento, al mismo ser que se presenta como sujeto de la oración: *Yo y tu ME he bañado*; *Lo he comprado para mí*; *La llevaréis con vosotros*. Cuando este caso se da para la segunda persona de cortesía o para la tercera persona, se recurre a formas especiales (que las gramáticas llaman «reflexivas»): *Ella se ha bañado*; *El lo ha comprado para sí*; *Ustedes la llevarán consigo*. No obstante, en la lengua hablada hay tendencia a sustituir *sí, consigo* por las formas no «reflexivas»: *Lo ha comprado para él mismo*; *La pueden llevar con USTEDES*.

Como sustantivos que son, los pronombres personales tienen las mismas funciones que los nombres, excepto la de aposición. Estas funciones se detallan, para cada una de las formas, en la lista de la página siguiente.

Acerca de las particularidades del uso de las formas que funcionan como complemento directo e indirecto sin preposición, así como sobre los diversos empleos de forma *se*, ya hemos hablado en el capítulo 8. Allí también nos

IMÁGENES: REPRODUCCIÓN

Por otra parte, para la segunda persona hay dos series distintas de formas, que el que habla utiliza según se dirija a alguien con quien tenga cierta confianza o camaradería (*tú, te, ti, vosotros*, etc.) o a alguien con quien no las tenga (*usted, le, la, ustedes*, etc.). Las formas usadas en este segundo caso, llamadas *de cortesía*, se caracterizan porque, a pesar de pertenecer a la segunda persona, llevan, cuando hacen de sujeto, el verbo en la forma de tercera persona: *usted DIRÁ, ustedes SABEN*.

Fonte: Paulo Pinheiro-Côrrea e Xóan Lagares (2016, p. 98).

Ao apresentar esses dois fragmentos da *Gramática Esencial del Español* e do *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), observamos uma preocupação por parte dos autores desse livro didático em apresentar aos alunos algumas formas de tratamento e em quais contextos (geográfico e linguístico) elas podem ocorrer. Além disso, essa apresentação ocorreu de uma forma diferente da maioria dos livros didáticos, isto é, através de definições e perguntas de interpretação acerca do conteúdo tratado, sem fazer o uso de tabelas que mostram quais são as formas de tratamento e não explicam como elas estão distribuídas e em quais contextos ocorrem.

No livro *Sentidos en Lengua Española 1*, embora não haja nenhuma unidade dirigida às formas de tratamento no espanhol, podemos observar a menção a algumas formas de tratamento (como o *tú* e o *vos*) na unidade 3 (nas páginas 58 a 83) desse volume. Essa unidade, intitulada *Diversidad sí, desigualdad no*, tem como objetivo diferenciar as noções de diversidade e desigualdade, exemplificando a importância das diferentes etnias, culturas e tradições entre os países hispanofalantes.

Nesse livro, percebemos um foco maior na questão cultural e racial dos países mencionados ao longo da unidade. Além disso, também não encontramos explicações sobre as diferentes formas de tratamentos no espanhol, e, diferentemente do outro livro analisado, encontramos tabelas ilustrativas sobre alguns conceitos gramaticais.

Entre as tabelas encontradas ao longo dessa unidade, todas demonstravam a forma verbal analisada e não havia explicação sobre seus usos e suas variações. Além disso, havia apenas a menção das formas de tratamento *tú* e *vos* (as demais formas não estavam presentes na tabela), como podemos observar no seguinte fragmento:

Figura 13 – Página do Livro *Sentidos en Lengua Española 1*

- 2 Consulta las tablas de verbos en el apartado Cajón de herramientas (Escribe) de esta unidad. Luego construye las tablas siguientes en el cuaderno y complétalas.

Objetivo: practicar formas verbales de Imperativo.

Verbos en Imperativo afirmativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2.ª persona (tú)	respetar → ^{respetá} ◆	leer → ^{lee} ◆	escribir → ^{escribe} ◆
	ayudar → ^{ayuda} ◆	comprender → ^{comprende} ◆	decidir → ^{decide} ◆
2.ª persona (vos)	respetar → ^{respetá} ◆	leer → ^{leé} ◆	escribir → ^{escribí} ◆
	ayudar → ^{ayudá} ◆	comprender → ^{comprendé} ◆	decidir → ^{decidí} ◆

Verbos en Imperativo negativo – Regulares			
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2.ª persona (tú y vos)	insultar → ^{no insultes} ◆	beber → ^{no bebas} ◆	permitir → ^{no permitas} ◆
	gritar → ^{no grites} ◆	temer → ^{no temas} ◆	desistir → ^{no desistas} ◆

Fonte: Luciana M. A. Freitas e Elzimar G. de M. Costa (2016, p. 81).

Nessas tabelas, podemos notar uma preocupação por parte das autoras em demonstrar que há mais de uma forma de tratamento direcionada à 2ª pessoa em alguns países hispano falantes entretanto, apenas a 2ª pessoa é mencionada, as demais não aparecem no enunciado e nem nas tabelas.

Com relação aos verbos, percebemos também que há a intenção de apresentar diferentes verbos e suas formas no modo imperativo (afirmativo e negativo), levando o aluno a reconhecer essa característica, sem fazer maiores observações sobre ela. Assim como também podemos observar essa mesma preocupação em apresentar as formas verbais no modo imperativo na seguinte tabela consultada no mesmo livro:

Figura 14 – Página do Livro *Sentidos en Lengua Española 1*

8 Ahora compara las formas verbales de la canción con las de la tabla siguiente, que está como ejemplo de conjugación en la unidad. Luego, sustituye los símbolos para completar la explicación.

	Verbos en Imperativo afirmativo – Regulares		
	Verbos terminados en "-ar"	Verbos terminados en "-er"	Verbos terminados en "-ir"
2.ª persona (tú)	cambiar → cambia	responder → responde	vivir → vive

Los verbos (A) ^{poner} y (B) ^{salir} son irregulares en la 2.ª persona de singular (tú) en Imperativo afirmativo.

9 Hay otros verbos irregulares conjugados en la 2.ª persona de singular (tú) en Imperativo afirmativo. Relaciona los verbos con las formas conjugadas a continuación y conoce algunos de ellos.

a Hacer. III b Ser. IV c Tener. I d Decir. V e Venir. II

Objetivo: identificar algunas formas verbales irregulares en Imperativo afirmativo.

2.ª persona (tú)

I Ten. II Ven. III Haz. IV Sé. V Di.

Fonte: Luciana M. A. Freitas e Elzimar G. de M. Costa (2016, p. 83).

A partir dessas tabelas, compreendemos que as autoras apresentam uma preocupação em demonstrar que há mais de uma forma de tratamento de 2ª pessoa no singular em alguns países hispano falantes. Além disso, percebemos também que há um maior direcionamento ao conhecimento desse modo verbal (imperativo afirmativo e

negativo), carecendo de reflexões e explicações linguísticas sobre os usos e as variações da língua.

Entendemos que as formas de tratamento em segunda pessoa são bastante utilizadas em propagandas e comerciais e merecem ser tratadas de forma expressiva nos livros didáticos, contudo, sabemos que as demais formas de tratamento também apresentam importância na formação dos alunos e também em sua compreensão de mundo acerca das diferentes relações sociais existentes e em seus múltiplos contextos. Além disso, também observamos que nesse livro não se faz referência às relações de formalidade ou não formalidade nos contextos sociais que podem influenciar diretamente na seleção das formas de tratamento.

As duas unidades analisadas fazem parte de duas coleções avaliadas e aprovadas pelo PNLD. Podemos evidenciar uma preocupação de representar em alguma medida a variação no espanhol e tal postura parece se alinhar com o edital de tal programa que inclui como exigência o tratamento da variação. Por outro lado, ao analisar esses livros didáticos de espanhol ainda encontramos tabelas que apresentam as formas de tratamento, porém a informação facilitada não explicita sua distribuição nas diferentes variedades do espanhol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo partiu de uma problematização inicial sobre as perspectivas de tratamento da variação na língua espanhola, posteriormente, tratamos da importância do livro didático na sala de aula de espanhol e também reiteramos os avanços conquistados a partir da inclusão do componente Língua Estrangeira no processo de avaliação do livro didático.

Considerando propostas de categorização da variação do espanhol com relação às formas de tratamento, buscamos entender em que medida alguns livros didáticos de espanhol podem representar em alguma medida a variação nessa língua.

Ao analisarmos unidades didáticas desenhadas para o tratamento da variação das formas de tratamento no espanhol, observamos que houve significativos avanços na abordagem das formas de tratamento. Insistimos, entretanto, que persistem ainda algumas lacunas no que diz respeito à representação dos sistemas pronominais das diferentes variedades do espanhol no livro didático de espanhol.

REFERÊNCIAS

PINTO, C. F.; PONTES, C. G. S. La variación socioespacial del español actual, el español como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera. **Revista Intertexto**, v. 13, n. 1, p. 173-213, 2020.

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M. A. de. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017. **Edital de convocação 02/2015** – CGPLI. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores/edital_pnld_2011_consolidado_25082010.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

CARRICABURO, N. **Las fórmulas de tratamiento en el español actual**. Madrid: Arco Libros, 1997.

CODEGLIA, A. F. **Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD de 2015: análise de atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. *In*: FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 1399-1425.

FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. de M. **Sentidos en lengua española 1**. Manual do professor. São Paulo: Richmond, 2016. p. 58-83.

FREITAS, L. M. A. de; ALBUQUERQUE, C. T. Produção escrita em livros didáticos de espanhol: uma análise de coleções aprovadas no PNLD. **Dossiê Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP, v. 58, n.3, p. 1221-1263, set./dez. 2019.

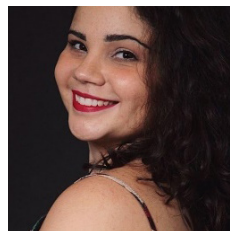
PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. **Confluencia 1**. Manual do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

MATOS, D. C. V. da S. **Formação intercultural de professores de espanhol**: livros didáticos e contexto sociocultural brasileiro. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MORAES, A. *et al.* **Por el mundo en español**. São Paulo: Ática, 2015.

PARAQUETT, M. E la nave va: livros didáticos de espanhol no Brasil. *In*: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M. A. de (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 35-46.

SOBRE AS ORGANIZADORAS



Jéssica Araújo Moraes da Rocha

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelo qual também cursou o Mestrado sendo contemplada com o fomento à pesquisa da CAPES e da FAPERJ – pelo programa Mestrado Nota 10. Na mesma instituição, graduou-se no curso de Licenciatura em Letras: Português-Literaturas. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa em uma plataforma on-line de cursos preparatórios para concursos públicos. Dentro da Academia, da Iniciação Científica à Pós-graduação, dedica-se ao estudo sociolinguístico da concordância verbal na interface entre os níveis linguísticos fonético e morfossintático.

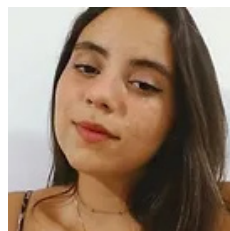
E-mail: jamr.jessica@letras.ufrj.br



Lívia Ferreira Alves da Silva

É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas na UFRJ. É mestra em Linguagens pelo Mestrado Profissional em Letras – PRO-FLETRAS – Polo UFRJ e especialista em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português – Instituto de Língua Portuguesa. É licenciada e bacharel em Letras, habilitação Português- Literaturas pela UFRJ. É professora da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro – SME-RJ. Desenvolve pesquisas na área de Sociolinguística com ênfase nas expressões de futuridade no PB e no ensino de gramática em três eixos.

E-mail: professora.livia.silv@gmail.com

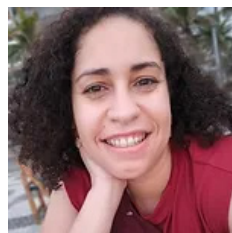


Luiza de Carvalho de Lima

É graduada em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2022) e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas na UFRJ. Atuou como bolsista de redação na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, e como pesquisadora de Iniciação Científica no Projeto Estudo dos contínuos de/em variedades do português, com pesquisa sobre o fenômeno da concordância em áreas rurais do estado do

Rio de Janeiro. Foi professora do Pré-Vestibular Social Carlos Chagas Filho e atua na rede de ensino Colégio e Curso pH. Desenvolve pesquisa na área da Sociolinguística Variacionista com ênfase na variação do nível morfossintático, mais especificamente no âmbito da concordância nominal.

E-mail: luizacarvalho@letras.ufrj.br



Monique Débora Alves de Oliveira Lima

É mestre e doutora em Letras Vernáculas pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica (rede federal), no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). De sua produção bibliográfica, destaca-se a organização da obra *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão* (Letras UFRJ, 2019), em parceria com Silvia Rodrigues Vieira. Atualmente, é integrante do projeto “Pró-norma plural: do *continuum* fala-escrita para a norma-padrão”, no âmbito do qual produziu sua tese de doutorado. Desenvolve pesquisa na área da Sociolinguística com ênfase no nível morfossintático e no ensino.

E-mail: mnqdb@gmail.com



Silvia Rodrigues Vieira

É Professora-pesquisadora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre e doutora pela mesma instituição, pesquisadora-bolsista CNPq e FAPERJ, atua nos Programas de Pós-graduação em Letras Vernáculas e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e internacional, sua produção bibliográfica conta com diversos artigos em periódicos, capítulos e organização de livros, dentre os quais se destacam *Ensino de gramática: descrição e uso* (Contexto, 2007), *Ensino de Português e Sociolinguística* (Contexto, 2014), *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas* (Editora Blucher, 2018) e *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão* (Letras UFRJ, 2019). Atua principalmente nas áreas de Sociolinguística, sobretudo no que se refere à variação morfossintática, Descrição de variedades do Português e Ensino de gramática.

E-mail: silviavieira@letras.ufrj.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Cristina Cristianini - Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

adriana.cristianini@ufu.br

Aline Berbert Tomaz Fonseca Lauar - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

aline_btf@hotmail.com

Aliny Perrota - Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.

alinyalipe@gmail.com

Ana Paula Martins - Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista.

ap.martins@unesp.br

Anna Flávia Lenz Freitas - Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

annafaviallengfreitas@hotmail.com

Brenda de Oliveira Dardari - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

brenda.de.oliveira.dardari@letras.ufrj.br

Carlos Alberto Faraco – Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

carlosfaraco62@gmail.com

Carolina Amorim Zanellato - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

carolinaaz_8@hotmail.com

Carolina Ecard - Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

carolina.ecard@hotmail.com

Caroline Carnielli Biazolli - Professora da Universidade Federal de São Carlos.

caroline.biazolli@ufscar.br

Daiane Eloisa dos Santos - Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
daianeeloisa.santos@uel.br.

Daví Lopes Franco - Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
davi.franco@letras.ufrj.br

Edmilson José de Sá - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Centro de Ensino Superior de Arcoverde e professor colaborador do ProfLetras (UPE - Campus Garanhuns).
edmilsonjsa@aesa-cesa.br

Eliane Vitorino de Moura Oliveira - Professora da Universidade Federal de Alagoas.
eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

Elizete Rodrigues de Araujo - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.
elizete.araujo@ufu.br

Fatima Christina Calicchio - Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
fatima.calicchio@hotmail.com

Gabrielly Champi Duarte - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
gabrielly.champi@uel.br

Geovana Lourenço de Carvalho - Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
geovana1carvalho@yahoo.com.br

João Carlos Domingues dos Santos Rodrigues - Doutorando em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Paraná.
joannescarlus@hotmail.com

Juliana Carla Barbieri Steffler - Professora da Universidade Estadual do Paraná.
juliana.barbieri@unespar.edu.br.

Kelin Regina Bergamini do Nascimento - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
kelinbergamini@gmail.com

Kleverson Gonçalves Willima - Graduando em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL.
biokleverson@gmail.com

Lilian Coutinho Yacovenco – Professora da Universidade Federal do Espírito Santo.
lilianyacovenco@yahoo.com.br

Lívia Oliveira Azevedo - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.
livia.azevedo@estudante.ufscar.br

Luan da Silva Santos - Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.
luan.santos07@hotmail.com

Lucas Dieguez - Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina.
lucasdieguez@gmail.com

Lucas Possatti - Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba.
lpossatti.o@gmail.com

Marcos Adriano Matias da Silva - Professor da Secretaria Municipal de Educação de Jacaré dos Homens.
mnad2015@gmail.com

Marcus Garcia de Sene - Professor do Centro Universitário Newton Paiva.
maarcus.sene@gmail.com

Mariana Mathias da Silva - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense.
marianamathias@id.uff.br

Mariana Santana Santiago de Oliveira - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
marianasantana@letras.ufrj.br

Maridelma Laperuta Martins - Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
chomsky1928@yahoo.com.br

Mercedes Sebold – Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
m.sebold@letras.ufrj.br

Michela Ribeiro Espíndola - Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.
michelarespindola2022@gmail.com

Milena Aparecida de Almeida - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista.
milena.aparecida@unesp.br

Monique Débora Alves de Oliveira Lima - Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II.
mnqdr@gmail.com

Poliana Rosa R. Soares - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.
poliana.soares@uel.br

Priscila Cristina Zambrano - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.
pzambrano@estudante.ufscar.br

Raíssa Gouveia - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.
raissa.teixeira03@gmail.com

Rubens Lucena - Professor da Universidade Federal da Paraíba.
rubenslucena@yahoo.com

Sara Alexandre Ferreira - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.
saraalexandre1975@gmail.com

Sérgio Casimiro - Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Paulínia.
sergiomyro@yahoo.com.br

Silvana Alves Cardoso – Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.
silvana.acardoso@ufpe.br

Sueder Santos de Souza - Professor e coordenador dos cursos de Letras do Centro Universitário FAEL.

sweder.souza@docentes.fael.edu.br

Thaís Nicoleti de Camargo - Produtora do blog Thaís Nicoleti, da Folha de S. Paulo, jornal do qual foi consultora de Língua Portuguesa por 20 anos.

thaisnicoleti@gmail.com

Vanessa Cruz Mantoani – Professora Colaboradora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

vane.espanhol@gmail.com

Wanessa Rodvalho Melo Oliveira - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso.

wanessarmoliveira@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

afro-americana 582, 584, 589, 590, 595, 598, 600
 ambiente escolar 20, 50, 105, 167, 463, 466, 471, 492, 560
 análise sociolinguística 57, 88, 111, 161, 162
 Atitudes linguísticas 255, 330, 331, 348, 358, 374, 544, 564, 619

B

bilingues 543
 brasileira 17, 23, 24, 25, 32, 33, 39, 42, 43, 46, 54, 56, 58, 62, 86, 106, 156, 159, 173, 174, 190, 211, 243, 254, 255, 260, 274, 299, 300, 307, 308, 328, 329, 351, 352, 353, 356, 374, 398, 405, 406, 422, 440, 443, 460, 530, 531, 536, 539, 540, 563, 584, 585, 589, 606, 619, 642, 643
 brasileiro contemporâneo 27, 410

C

colocação pronominal 33, 35, 45, 61, 62, 69, 70, 71, 75, 77, 80, 82, 86
 comunicação social 29
 Comunicação Social 44, 47
 comunidade 103, 113, 117, 118, 123, 157, 166, 172, 195, 198, 244, 276, 280, 294, 295, 296, 331, 332, 336, 337, 338, 339, 342, 352, 353, 401, 465, 506, 510, 537, 549, 550, 589, 590, 600
 constituição 21, 25, 41, 45, 46, 47, 62, 121, 164, 167, 172, 246, 286, 355, 403, 407

D

diversidade linguística 19, 165, 169, 170, 176, 240, 243, 249, 260, 261, 353, 356,

366, 382, 387, 408, 420, 421, 471, 486, 527, 531, 580, 607, 615

E

ensino 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 28, 38, 40, 42, 43, 44, 58, 59, 83, 86, 89, 92, 93, 95, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 117, 118, 120, 130, 135, 136, 137, 144, 146, 147, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 209, 210, 211, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 254, 255, 258, 260, 262, 263, 267, 270, 271, 272, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 290, 293, 295, 296, 303, 332, 343, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 372, 373, 374, 379, 383, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 408, 410, 411, 412, 414, 415, 416, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 425, 426, 430, 431, 432, 436, 437, 439, 440, 462, 463, 464, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 481, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 496, 497, 502, 503, 504, 505, 507, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 518, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 532, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 551, 552, 558, 560, 563, 566, 567, 572, 573, 577, 579, 580, 583, 584, 588, 592, 608, 609, 619, 621, 622, 625, 626, 644, 645
 escrita culta brasileira 42, 46, 62
 escrita estudantil 276
 escritores brasileiros 24
 estigma social 25, 148, 159
 estrato social 33, 34
 estratos sociais 31

eufemismo 33
evidências empíricas 17

F

fenômenos linguísticos 26, 43, 47, 49, 56,
82, 129, 385, 387, 388, 471, 492, 493
fenômenos morfossintáticos 46
fenômenos variáveis 16, 17, 18, 19, 44, 45,
46, 59, 62, 69, 170, 287, 370, 372, 414,
537

G

gramática 26, 31, 57, 83, 84, 90, 94, 100,
101, 102, 103, 105, 117, 118, 141, 144,
145, 149, 152, 160, 167, 171, 176, 182,
190, 194, 195, 211, 244, 255, 257, 259,
261, 262, 263, 265, 266, 274, 281, 284,
288, 298, 299, 300, 343, 350, 352, 353,
354, 355, 359, 362, 366, 370, 371, 372,
380, 382, 383, 390, 403, 404, 405, 409,
410, 415, 419, 438, 439, 440, 443, 444,
447, 448, 449, 457, 458, 459, 460, 479,
488, 489, 496, 502, 503, 573, 589, 590,
595, 598, 619, 644, 645
gramática normativa 26, 100, 101, 102,
103, 145, 149, 259, 262, 343, 353, 382,
383, 390, 404, 405, 443, 447, 448, 449,
457, 458, 459, 479, 573
gramáticas tradicionais 31, 43, 50, 53, 55,
286, 290, 383

H

hipercorreção 36, 80

I

identidade social 19, 124, 132
insegurança normativa 26
intelectualidade brasileira 24

L

língua estrangeira 20, 21, 101, 524, 525,
529, 531, 547, 566, 567, 572, 577, 583,
592, 595, 602, 620, 621, 622, 625, 626

Língua Portuguesa 18, 19, 24, 59, 84, 85,
86, 88, 89, 90, 93, 95, 106, 118, 120, 135,
136, 137, 138, 158, 159, 164, 165, 167,
172, 175, 189, 191, 192, 193, 194, 198,
210, 211, 245, 248, 255, 273, 274, 300,
303, 304, 305, 306, 309, 316, 319, 327,
329, 331, 332, 333, 351, 355, 356, 358,
362, 367, 370, 373, 398, 400, 412, 414,
417, 421, 422, 425, 439, 464, 470, 552,
605, 610, 619, 644, 645, 646, 649, 650
livro didático 88, 89, 90, 93, 101, 104, 134,
135, 136, 137, 139, 141, 143, 145, 146,
149, 152, 158, 159, 161, 162, 164, 166,
174, 177, 178, 192, 193, 210, 238, 239,
240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 251,
253, 290, 291, 295, 387, 388, 567, 572,
573, 579, 581, 601, 621, 622, 625, 626,
627, 638, 641, 642, 643
livros didáticos 18, 20, 21, 101, 103, 104,
108, 109, 110, 111, 121, 128, 160, 164,
165, 166, 169, 175, 176, 191, 192, 193,
200, 206, 211, 246, 254, 280, 285, 286,
287, 288, 292, 293, 297, 332, 334, 348,
380, 385, 491, 496, 498, 502, 565, 566,
567, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578,
579, 580, 595, 620, 621, 622, 625, 626,
631, 635, 636, 638, 641, 642, 643

M

materiais didáticos 16, 17, 18, 89, 103,
107, 108, 128, 129, 162, 164, 175, 192,
492, 493, 525, 526, 530, 541, 578, 600
Materiais Didáticos 87

N

neologismos arrojados 24

O

ortografia oficial 33, 342, 385

P

prática docente 166, 346, 360, 520, 532,
565, 606, 618

preconceito linguístico 19, 89, 90, 91, 92, 95, 105, 106, 119, 120, 123, 135, 136, 153, 158, 159, 162, 168, 176, 186, 187, 188, 199, 201, 208, 209, 251, 318, 331, 332, 333, 334, 339, 351, 353, 372, 376, 378, 379, 380, 381, 385, 386, 387, 388, 392, 393, 394, 395, 396, 402, 406, 418, 419, 421, 441, 448, 467, 479, 532, 533, 563, 567, 573, 579, 582, 583, 584, 585, 587, 588, 591, 593, 594, 600, 601, 602, 605, 606, 608, 611, 613, 614, 616, 617, 618
Pró-Norma Plural 27, 41
propostas pedagógicas 16, 19, 20, 259, 503, 645

Q

questão 17, 20, 24, 35, 39, 44, 45, 59, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 82, 89, 94, 95, 111, 118, 119, 125, 127, 136, 148, 157, 178, 180, 183, 184, 200, 202, 209, 242, 250, 251, 252, 258, 268, 274, 283, 292, 306, 313, 316, 327, 328, 353, 361, 365, 369, 370, 374, 379, 380, 381, 382, 405, 411, 415, 416, 418, 428, 443, 445, 448, 449, 481, 482, 494, 496, 524, 546, 549, 550, 559, 561, 580, 601, 610, 611, 612, 613, 615, 616, 628, 631, 632, 634, 639

R

redes sociais 34, 37, 67, 387, 393, 429, 435, 585
registro linguístico 31
repertório sociolinguístico 21
residência pedagógica 19, 426, 436
romance 19, 24, 123, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 316, 328, 535

S

sistema linguístico 21, 118, 165, 199, 247, 248, 265, 305, 401, 403, 465, 549
sistematicidade 45, 92, 447
sociedade 25, 31, 34, 38, 39, 83, 103, 128, 135, 165, 167, 168, 169, 173, 178, 187, 188, 189, 193, 195, 197, 198, 254, 260,

273, 305, 345, 355, 373, 379, 380, 397, 400, 404, 406, 407, 421, 426, 428, 429, 463, 465, 466, 468, 509, 526, 534, 549, 550, 576, 584, 585, 586, 587, 589, 591, 592, 593, 594, 599, 600, 602, 606, 607, 609, 614
sociodiscursiva 45
Sociolinguística 17, 18, 19, 57, 59, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 94, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 130, 132, 135, 141, 160, 164, 172, 189, 190, 239, 265, 271, 274, 275, 303, 308, 328, 331, 332, 333, 343, 344, 346, 348, 351, 355, 356, 359, 372, 373, 374, 381, 395, 397, 398, 403, 404, 406, 407, 414, 422, 462, 463, 487, 488, 506, 508, 541, 544, 549, 561, 580, 603, 605, 606, 607, 619, 644, 645
sociolinguística brasileira 43, 46
Sociolinguística Educacional 18, 19, 89, 90, 91, 93, 94, 135, 271, 351, 355, 372, 397, 398, 462, 463, 605, 607
sociolinguísticos variacionistas 20

T

textuais-discursivos 18, 27, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 80, 82, 83, 84, 129

V

variação linguística 16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 58, 59, 61, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 110, 118, 119, 121, 122, 126, 129, 134, 135, 136, 138, 146, 147, 149, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 209, 210, 211, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 254, 258, 260, 270, 274, 286, 289, 291, 295, 327, 331, 332, 334, 338, 340, 343, 344, 345, 346, 350, 354, 355, 356, 361, 366, 370, 371, 373, 378, 379, 380, 381, 385, 388, 391, 393, 394, 396, 397, 398,

399, 401, 402, 403, 407, 408, 410, 411,
412, 414, 415, 418, 420, 421, 422, 423,
425, 427, 433, 434, 436, 437, 438, 439,
440, 441, 442, 447, 449, 461, 462, 463,
464, 465, 466, 467, 470, 471, 472, 475,
476, 478, 483, 487, 505, 510, 512, 517,
518, 523, 524, 525, 533, 537, 549, 566,
567, 568, 573, 574, 575, 576, 577, 578,
579, 580, 592, 605, 606, 607, 608, 609,
611, 612, 618, 619

variáveis morfossintáticas 42, 46, 62, 69
variedade vernacular 582, 595, 597, 598
vernacular afro-americano 20, 583, 587,
594, 596, 597, 599, 603

www.PIMENTACULTURAL.com

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ENSINO E INTERFACES

resultados e propostas

