



# Sociolingüística



# **Sociolinguística**

Rafaela Defendi Mariano  
Beatriz Ferreira Silva

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação**

Mário Ghio Júnior

**Conselho Acadêmico**

Alberto S. Santana  
Ana Lucia Jankovic Barduchi  
Camila Cardoso Rotella  
Cristiane Lisandra Danna  
Danielly Nunes Andrade Noé  
Emanuel Santana  
Grasiele Aparecida Lourenço  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo  
Paulo Heraldo Costa do Valle  
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

**Revisão Técnica**

Beatriz Ferreira Silva  
Danusa Lopes Bertagnoli  
Rafaela Defendi Mariano

**Editorial**

Adilson Braga Fontes  
André Augusto de Andrade Ramos  
Cristiane Lisandra Danna  
Diogo Ribeiro Garcia  
Emanuel Santana  
Erick Silva Griep  
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Mariano, Rafaela Defendi  
S586s Sociolinguística / Rafaela Defendi Mariano, Beatriz  
Ferreira-Silva – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional  
S.A. 2017.  
200 p.

ISBN 978-85-522-0280-6

1. Sociolinguística. 2. Língua portuguesa -  
Aspectos sociais. I. Silva, Beatriz Ferreira. II. Título.

CDD 469

---

2017

Editora e Distribuidora Educacional S.A.  
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza  
CEP: 86041-100 – Londrina – PR  
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br  
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

# Sumário

<b>Unidade 1   O Escopo da Sociolinguística</b>	<b>7</b>
Seção 1.1 - O objeto da Sociolinguística	9
Seção 1.2 - Língua e sociedade	23
Seção 1.3 - Preconceito linguístico	38
<b>Unidade 2   Variação linguística e mudança</b>	<b>57</b>
Seção 2.1 - Variação social e cultural	59
Seção 2.2 - Variação geográfica e histórica	77
Seção 2.3 - Teoria da mudança linguística	93
<b>Unidade 3   Línguas em contato</b>	<b>113</b>
Seção 3.1 - Política linguística	115
Seção 3.2 - Interferências entre as línguas	131
Seção 3.3 - Pidgins e crioulos	148
<b>Unidade 4   Variação e ensino</b>	<b>167</b>
Seção 4.1 - Teorias do fracasso escolar	169
Seção 4.2 - Gramática, linguística e ensino	184
Seção 4.3 - Propostas de ensino com base nas variedades linguísticas	200



# Palavras do autor

Caro aluno,

Dentre os conhecimentos do curso de Letras e dentre as áreas da Linguística, a Sociolinguística possui um papel bastante importante, pois pode capacitar seus estudantes e pesquisadores para os debates públicos mais conhecidos e cotidianos sobre a língua. A formação em Sociolinguística permite que os professores contribuam para o imaginário social sobre a língua de modo qualificado, porque, primeiramente, ajuda-nos a exercitar nossa isenção empírica ao analisar a língua, suas variedades e os grupos sociais. Além disso, a formação em Sociolinguística, por ser altamente interdisciplinar, faz com que possamos combinar nosso conhecimento sobre os sistemas e estruturas da língua (seus fonemas, seu léxico, sua morfologia, sua sintaxe) a um segundo tipo de conhecimento, relacionado às funções da linguagem nos processos sociais mais amplos (por exemplo, quais são os impactos do uso de determinada palavra ou fonema e não de outros?).

Compreender as funções das diversas formas de usar a língua consiste em um ponto altamente positivo e diferencial, pois pode melhorar a sua atuação como professor e ajudá-lo na resolução de suas questões profissionais no dia a dia da prática docente. E, ainda, esse tipo de conhecimento contribui para a relevância social da área de Letras como um todo, uma vez que faz nossa reflexão mais especializada informar a sociedade e impactar o conhecimento de mais pessoas sobre a língua e os seus usos.

Nessa formação, o autoestudo será bastante relevante e prazeroso. Ele permitirá que você tenha contato com dados de produção real da língua e exercite a prática de análise, em situações-problema nas quais se reconhecerá como falante da língua e, ao mesmo tempo, agirá como analista. Para isso, será importante que você utilize seu *conhecimento social* e cultural e que exercite sua *leitura crítica*. Ao final da disciplina, você terá conhecido os *princípios básicos da teoria sociolinguística* para, no processo de ensino-aprendizagem, superar preconceitos linguísticos em sala de aula e contribuir para a *superação das dificuldades* relativas às competências linguísticas dos alunos.

Esta disciplina está dividida em quatro unidades. Na Unidade 1, apresentaremos **o escopo da Sociolinguística**. Na Unidade 2, trabalharemos com os importantes conceitos de **variação e mudança linguística**. Já na Unidade 3, analisaremos alguns contextos sociais que dispõem diferentes **línguas em contato**. Por fim, na Unidade 4, discutiremos como colocar em prática a relação entre **variação linguística e ensino**.

Esperamos que os conhecimentos adquiridos lhe sejam proveitosos e prazerosos. Você verá como pode ser rica a análise sobre a língua e poderá contar com vários de seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua no cotidiano.



# O Escopo da Sociolinguística

## Convite ao estudo

Você já percebeu como, frequentemente, atribuímos significado social aos usos da língua? Por exemplo, ao escutar a fala de alguém que sequer conhecemos, somos capazes de fazer algumas hipóteses sobre a região de origem dessa pessoa, seu grau de escolaridade e até mesmo sua classe social. Lembre-se também de quando consideramos que alguém “fala engraçado” ou associamos o falar de alguém a ideias como “ser mais ou menos inteligente”, “ser mais prestigiado ou não”, “ser mais capacitado para alguma tarefa ou não”, essas avaliações são feitas conforme o registro e o estilo de fala das pessoas ou conforme a fala das pessoas se aproxime de nossa ideia sobre uma norma culta, entendida por alguns como mais correta.

A partir desta unidade, você poderá **conhecer os tópicos principais da área de Sociolinguística** e, com isso, ampliar seu **conhecimento social e cultural** a partir de uma **leitura crítica** sobre a utilização da linguagem em nossa sociedade. Os conteúdos que você estudará também o ajudarão em sua atuação profissional, pois permitirão que você conheça os princípios básicos da teoria sociolinguística para, no processo de ensino-aprendizagem, superar preconceitos linguísticos em sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir para o enfrentamento das dificuldades relativas às competências linguísticas dos alunos.

O contexto de aprendizagem desta unidade diz respeito à análise de grupos sociais e indivíduos/personagens sobre os quais recai uma série de representações e julgamentos (muitas vezes, negativos) em função de seus modos de fala e de suas práticas linguísticas como um todo. Trabalhar a partir desse tipo de contexto pode facilitar a compreensão do processo por meio do qual, constantemente, produzimos e atribuímos significados sociais a alguém em função da língua – significados sociais que,

muitas vezes, podem valorizar ou desvalorizar os indivíduos e certos grupos sociais por inteiro. Nas situações-problema que derivam desse contexto, você irá se defrontar com as seguintes questões: quais impressões, avaliações e julgamentos (positivos e/ou negativos) nós produzimos sobre o falante por conta de seus usos da língua? Quais aspectos da realidade social dos falantes a língua é capaz de indiciar?

Na primeira seção, discutiremos brevemente como a sociolinguística se relaciona com disciplinas afins das ciências humanas e conheceremos o **histórico de constituição da Sociolinguística**. Veremos também quais traços linguísticos e recortes de estudos se situam como **objeto de estudo** dessa área. Na segunda seção, discutiremos o condicionamento **social da língua** e os principais fatores e processos que podem motivar a **heterogeneidade linguística**. Por fim, na terceira seção, entraremos em contato com uma grande questão dessa área de estudo: o **preconceito linguístico**. Por fim, mostraremos como o preconceito linguístico cria **mitos sobre alguns usos e traços específicos da língua** em nossa sociedade.

# Seção 1.1

## O objeto da Sociolinguística

### Diálogo aberto

Vamos refletir juntos sobre como a Sociolinguística pode nos ajudar a compreender os usos da língua? O contexto de aprendizagem desta unidade envolve os modos de fala presenciados cotidianamente em nossa sociedade, sobre os quais recaem valorações, em geral, negativas. A partir desse contato corriqueiro com diferentes modos de fala, você deverá produzir uma análise que, de modo isento, ajude-o a compreender as relações entre língua e sociedade.

Imagine que você está de passagem pela cidade de São Paulo e escuta algumas rádios. Em uma delas, você passa a ouvir um esquete humorístico que encena um diálogo entre três diferentes personagens (Piolho, Preto Joia e Cabeção), que apresentamos a seguir. Esses dados foram discutidos por Nogueira (2010) no estudo *Significados sociais da variação linguística em esquetes de rádio*. Eles se encontram transcritos de acordo com um protocolo específico para transcrição de dados de fala (o protocolo do projeto Amostra Linguística do Interior Paulista – ALIP) e, entre parênteses, estão separados os fonemas que não foram realizados na fala (por exemplo, em “*qué(r) pagá(r)*” o falante não pronunciou o fonema representado pela letra *r*). Além disso, as reticências (“...”) se referem a pausas na fala, que podem ser bastante curtas e rápidas (nas transcrições, não usamos vírgulas, ponto final ou letras maiúsculas ao iniciar as sentenças).

Vejamos a transcrição adaptada do esquete de rádio:

**Piolho:** aê mano... (vo)cê pode até (es)tá trabaiano... (es)tá ligado? mai(s) mano... que paiçada é essa aí de botá(r) adesivo c’o seu nome na porta do carro... mano? qué(r) pagá(r) de gatão pas mina... dá licença... mano... vaza

**Preto Joia:** é isso aê mano ... fica meten(d)o adesivo c’o teu nome aê queren(d)o dá(r) uma de gostoso aqui na boca do Sinatra mano? nem vereador cê é dom

**Cabeção:** é isso aí mano... pode í(r) tiran(d)o esses adesivo tudo aí que (es)tá c’o seu nome... mano... senão... ó... sem palavras

Ao observar o esquete de rádio transcrito acima, podemos inferir, com base nos traços linguísticos apresentados, o grupo social cuja fala está sendo representada. Vamos explorar como é esse percurso de significação para entender qual é o papel da Sociolinguística? Tente responder às questões seguintes: 1) Qual grupo está sendo representado no esquete de rádio e como podemos apreender essa informação?; 2) Quais traços linguísticos foram utilizados para representar esses indivíduos?; 3) Esse uso da língua pode ser compreendido como um uso prestigiado ou desprestigiado?

Para responder a essas questões, você deverá mobilizar alguns princípios da Sociolinguística que apresentaremos adiante: a indicialidade dos traços linguísticos e as avaliações produzidas em função dos modos de fala.

## **Não pode faltar**

Para que possamos iniciar nossos estudos, será importante termos conhecimento sobre a constituição da Sociolinguística, ou seja, sabermos quais circunstâncias do campo científico, nas humanidades, são indicadas como pontos importantes para que essa área de pesquisa tenha se estabelecido.

Uma vez que você já teve contato com outras áreas da Linguística e que já pode saber sobre alguns de seus autores mais reconhecidos, provavelmente já organizou seu conhecimento acerca da importância das obras de Ferdinand de Saussure e de Noam Chomsky para os estudos linguísticos, certo? Pois bem, não será exatamente uma surpresa afirmarmos que esses são autores cujas obras influenciaram também o surgimento da Sociolinguística, mas, nesse caso, devido à necessidade, percebida por alguns pesquisadores, de discutir seus estudos (e, talvez, algumas limitações deles) no que se refere a um aspecto central: a concepção social de língua. Como veremos adiante, o estabelecimento de uma concepção social sobre a língua e o estudo de significados sociais da língua têm sido princípios norteadores para a Sociolinguística.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística pode ser compreendida atualmente como uma “macroárea interdisciplinar” de pesquisa. Isso porque reúne em seu escopo diferentes vertentes (variacionismo, etnografia, interacionismo, sociolinguística educacional) e é desenvolvida não apenas por meio das categorias de

análise próprias da Linguística, mas também por meio do arcabouço teórico da Sociologia e da Antropologia, por exemplo. Assim, muitas noções sediadas nessas ciências humanas podem compor a descrição e a explicação das análises linguísticas: os conceitos de cultura, classe social, identidade, estilo de fala, e as questões sobre formalidade, informalidade e simetria interacional, por exemplo.

Além disso, a proximidade com a sociologia resulta na chamada sociologia da linguagem (área que investiga a interação entre o uso da língua e a organização social, seja em termos de uso, seja em termos de atitudes em relação à língua e aos usuários). A associação com a antropologia (a chamada antropologia linguística ou etnolinguística) decorre da busca da Sociolinguística por estender a descrição e análise linguística a aspectos culturais em que a língua é usada. Nesse âmbito, insere-se também a sociolinguística interacional, que procura considerar a relação entre os interlocutores em interação do ponto de vista mais micro.



### Assimile

Dentre as vertentes da sociolinguística, há diferenças em relação à metodologia utilizada e ao tipo de dado analisado. A sociolinguística variacionista, por exemplo, tem trabalhado com dados de fala e com bancos de dados mais vastos, no sentido de descrever diferentes usos da língua. Já a sociolinguística interacional pode partir de um conjunto de dados de menor volume, uma vez que seu escopo é voltado para o estudo da língua em interação. Desse modo, aos estudos interacionistas tem maior relevância uma abordagem qualitativa, e não uma abordagem quantitativa como aquela que é relevante para as descrições produzidas pelo variacionismo. Alguns estudos da sociolinguística interacional são produzidos a partir de uma base etnográfica, o que proporciona um acompanhamento e uma maior descrição do pesquisador acerca das relações sociais existentes no uso da língua, e partem das representações sociais dos traços linguísticos no interior do funcionamento social das próprias comunidades. Por fim, a sociolinguística educacional enfoca as práticas de ensino e o trabalho com diferentes usos da língua em sala de aula.

Acerca do percurso de pesquisa que firmou as bases para uma Sociolinguística autônoma e interdisciplinar, Bortoni-Ricardo (2014) e Calvet (2002) retomam os estudos de autores como Meillet, Bakhtin, Bernstein e Bright, que, antes mesmo dos anos de 1960, consideravam

em seus estudos a importância de uma dimensão sociocultural de análise da língua, isto é, não dissociavam “o material da fala do produtor dessa fala, o falante” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11).

Antes de tratar do adensamento dos estudos sociolinguísticos nos anos de 1960, cabe considerarmos brevemente a contribuição de cada um desses autores anteriores. De acordo com Calvet (2002), o linguista francês Antoine Meillet, em diversos textos, considerou o aspecto social da língua e, influenciado pela teoria sociológica de Émile Durkheim sobre o “fato social”, considerava a língua como um desses fatos sociais, visto que sua existência não podia ser associada apenas a um conjunto de indivíduos (ou seja, ela é aprendida e usada pelos indivíduos, mas é também exterior a eles) e que ela age como um fenômeno coercitivo (que influencia uma ação social). Importa lembrarmos também que os trabalhos de Meillet organizavam contraposições às propostas de Saussure e suas conhecidas dicotomias (entre “língua e fala” e entre “sincronia e diacronia”), pois Meillet não considerava que trabalhar com a história e o contexto social das variações de fala fosse algo externo a uma compreensão sobre língua. A relevância do trabalho de Meillet é apresentada também por Labov – linguista reconhecido como um dos grandes fundadores da Sociolinguística –, de modo que há muito reconhecimento da contribuição desse autor.

Um segundo autor cujo trabalho é citado como importante para o início da Sociolinguística antes dos anos de 1960 é Mikhail Bakhtin. Sua obra *Marxismo e filosofia da Linguagem* (1929), publicada na então URSS, partia da teoria marxista e congregava também reflexões sobre ideologia e psicologia. Nesse trabalho, Bakhtin considerava o signo linguístico como indicador de ideologias e perspectivas, que devem ser observadas nas interações sociais e nos contextos em que os enunciadorees produzem a língua. Esse pensamento consiste numa crítica à abordagem de Saussure, voltada para o estudo do sistema linguístico, apartado de seu lugar ideológico. Ao retomar os autores importantes para a constituição da Sociolinguística, Calvet (2002) salienta a importância da contribuição dos estudos produzidos na URSS não apenas por Bakhtin, mas também por Volochinov, ambos jovens pesquisadores cujas obras representaram grande inovação, sob um contexto social e político à época bastante conturbado.

Um primeiro trabalho com dados linguísticos reais e que foi voltado para a relação entre diferenças linguísticas e diferenças

sociais foi produzido por Basil Bernstein, autor inglês, sociólogo da educação. Calvet (2002) destaca a relevância desses dois pilares da sociolinguística moderna que Bernstein combinou em seu estudo: a utilização de dados reais e a análise da situação social dos falantes. Preocupado em analisar as causas por trás da dificuldade escolar de crianças da classe operária, Bernstein buscou como dado as produções linguísticas dessas crianças. Seus resultados de análise foram organizados sob a ideia de que as crianças de classes menos favorecidas tinham como origem de seu mau desempenho seu acesso a um código linguístico que, para o autor, era restrito, sobretudo na comparação com um código linguístico elaborado que era dominado pelas crianças de classes mais favorecidas. Apesar da recepção inicialmente positiva de seus resultados, a abordagem de Bernstein recebeu críticas por se referir a dois códigos linguísticos de modo binário, quando em verdade essas diferenciações comporiam um contínuo de códigos (CALVET, 2002). Apesar disso, Calvet (2002, p. 28) se refere a Bernstein como “uma espécie de catalisador, de acelerador” no desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos e destaca as discussões críticas produzidas por Labov sobre esses trabalhos.

Para finalizar essa breve apresentação dos trabalhos que firmaram as bases para o estabelecimento da Sociolinguística, devemos mencionar também os trabalhos de Bright, sobretudo aqueles que circundaram um evento reconhecido como marco da consolidação da Sociolinguística. Em 1964, ocorreu em Los Angeles uma conferência sobre Sociolinguística com a presença de 25 pesquisadores, uma marca importante da delimitação e afirmação do campo sociolinguístico, assim como do reconhecimento de sua agenda de pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas, coube a Bright a publicação das atas do evento. O autor se baseava no estudo das relações entre linguagem e sociedade e, com vistas a uma especificação dessa relação ainda vaga, se propôs a listar diferentes dimensões da variação sociolinguística (por exemplo, a pronúncia dos fonemas, a escolha do léxico, a sintaxe). No entanto, o enfoque produzido por Bright ainda não conferia protagonismo à sociolinguística para que deixasse de ser compreendida como auxiliar à sociologia ou à antropologia – falta de protagonismo essa que, de acordo com Calvet (2002, p. 30-31), “vai pouco a pouco desaparecer” com os trabalhos de Labov.



A menção à variação traz à tona esse importante conceito para os estudos sociolinguísticos. A **variação linguística** diz respeito a “duas ou mais formas alternativas de dizer o mesmo no mesmo contexto” (CAMACHO, 2000, p. 56). De acordo com Camacho (2000), **todos os níveis** de análise linguística estão sujeitos à variação. Exemplos:

- nível **fonético-fonológico**: pronúncia do fonema /r/ em final de sílaba (forma retroflexa, fricativa velar ou glotal, vibrante alveolar);
- nível **morfológico**: “xicarazinha” e “xicrinha”; “criançada”, “crianceira”;
- no nível **sintático**: “a moça de quem você falou”, “a moça que você falou”, “a moça que você falou dela”;
- em morfemas lexicais: jerimum x abóbora; macaxeira x aipim.

É importante saber ainda a diferença entre **variável**, **variante** e **variedade**: chamamos **variável** o ponto de heterogeneidade num sistema linguístico, isto é, o fenômeno linguístico (por exemplo, a marcação do diminutivo, a pronúncia do /r/). Chamamos **variante** a alternativa concreta de uso (por exemplo, os sufixos “-ada” e “-eira”). Por fim, chamamos de **variedade** o uso de um conjunto de variantes específicas.

No início desta seção, nós mencionamos que apresentaríamos algumas das circunstâncias que propiciaram o estabelecimento da Sociolinguística. Sobre isso, vale acrescentar que tanto Calvet (2002) como Bortoni-Ricardo (2014) reconhecem que a conferência sediada na Califórnia, em 1964, de fato foi de suma importância para o nascimento da Sociolinguística como área de pesquisa. Nesse momento histórico, os pesquisadores reunidos discutiram sobre metodologias que ajudassem a compreender as diferenças linguísticas, tratadas naquele momento como traço explicativo do fracasso escolar de crianças pertencentes a grupos minoritários, nos grandes centros urbanos norte-americanos. Importa ressaltar que, nesse caso, a abordagem predominante nessas discussões consistia no que chamamos de estudo sociolinguístico variacionista, subárea da qual William Labov é reconhecido como um grande fundador.



### Exemplificando

O levantamento empírico de dados que foi produzido por Labov envolveu, por exemplo, uma observação das pronúncias do /r/ pós-



vocálico de falantes que trabalhavam em três diferentes lojas de departamento na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Para o autor, essas três lojas eram facilmente diferenciadas pelo *status* social de seus clientes e, por consequência, se diferenciariam pela pronúncia dos vendedores que tentavam se dirigir aos clientes por meio do uso de certos traços fonético-fonológicos, como o /r/ pós-vocálico, por exemplo. Desse modo, foi possível analisar a pronúncia de falantes de diferentes classes sociais. Acesse o site oficial de Labov e conheça este e outros trabalhos do autor.

Como você pode notar, no breve histórico que apresentamos acima, há referências ao modo como Labov discutiu e tratou dos estudos de Meillet, Bernstein e Bright. É possível dizer que essas discussões empreendidas por Labov sinalizam que seu empreendimento analítico fez avançar a agenda desses estudos, como uma continuidade crítica e fundadora. Para o autor, a explicação das variações linguísticas deveria ser elaborada ao levarmos em conta os traços sociais das comunidades linguísticas. Nesse caso, é importante notarmos que o autor parte de uma concepção social do que seja a língua, pois, de acordo com Labov, se o foco da linguística está na relação entre a variação nas línguas e os traços sociais das comunidades, deixará de fazer sentido opor fatores que seriam internos ao sistema linguístico (como o uso de certos fonemas, a opção por certos itens lexicais e não outros) e fatores externos (como classe social, idade, gênero, escolaridade).



### Pesquise mais

Que tal procurar saber mais sobre os traços sociais considerados fatores da variação linguística? Esses traços sociais podem envolver informações sobre quem fala, sobre com quem se fala, sobre o contexto da interação, a função do uso da fala naquele momento e até mesmo informações sobre o tópico ou o tema da fala na interação. Para saber mais sobre isso, consulte:

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

Ainda no início desta seção, mencionamos como o desenvolvimento da Sociolinguística se deu também por meio de contrastes acerca dos pressupostos presentes nos estudos de Saussure e Chomsky. Lembra-se?

Para compreender essa diferenciação no que diz respeito aos estudos de Saussure, é preciso lembrar que o linguista suíço propõe que o objeto de estudo da Linguística como ciência seja a língua enquanto sistema abstrato de signos com diferentes valores, significados e significantes. Saussure elege a língua como objeto linguístico em oposição à fala que, para o autor, corresponderia a uma manifestação concreta e individualizada do sistema linguístico e, portanto, não nos daria ideia do sistema como um todo. Com isso, ainda que se refira ao estudo da língua como objeto fundamentalmente social, a proposição de Saussure recebe ainda muitas reconsiderações sobre seu tratamento acerca desse componente social da língua – Labov, por exemplo, considerava que Saussure se referia ao “social” como apenas “pluri-individual”, e não como interações e processos complexos motivadores da variação linguística em inúmeras instâncias.



### Refleta

Você já pensou que, se a língua é um fenômeno social, seria mesmo necessário nos referirmos ao seu campo de estudo como “Sociolinguística”, utilizando esse prefixo “sócio”? Ou bastaria chamarmos “Linguística” e instantaneamente teríamos em mente o estudo das relações entre língua e sociedade? Para refletir sobre essa questão, você pode pesquisar os autores Calvet (2002), Bortoni-Ricardo (2014) e Alkmin (2012), cujos trabalhos problematizam essa questão e apresentam a origem da Sociolinguística e seus rumos como área de pesquisa.

Já no que diz respeito a como a teorização de Chomsky reverberou no desenvolvimento de estudos sociolinguísticos, cabe considerarmos as afirmações de Bortoni-Ricardo (2014), que salienta que a dicotomia proposta por Chomsky entre competência e desempenho fez ocorrer uma reinterpretação importante por parte do linguista americano Dell Hymes. Esse autor recupera a ideia de competência dos falantes para complementá-la: a capacidade humana de produzir sentenças em acordo com um sistema de uma determinada língua abrangeria também uma competência comunicativa, necessária para que os falantes adequassem seus enunciados às mais diversas situações. Para Bortoni-Ricardo (2014), apontar a existência de uma competência comunicativa significa lançar luzes sobre a produção na fala e as condições em que ocorre, uma leitura importante para as bases do pensamento sociolinguístico.

Foi, portanto, nos anos de 1960 que a Sociolinguística se estabeleceu como área de estudo delimitada e autônoma. Se nesse período seus estudos descreviam a variação linguística e suas correlações com traços sociais das comunidades linguísticas, é preciso dizer que sua esfera de observação se alargou e abrange, hoje em dia, inúmeros aspectos do uso da língua (falada e escrita) nas sociedades humanas. Desse modo, a variação linguística tem estado presente nos estudos sobre diferentes registros, estilos e identidades, bem como nos estudos que problematizam as interações em sala de aula e o ensino de língua materna. Essa abrangência tem feito da Sociolinguística uma disciplina central. Já a partir de 1970, sua agenda de pesquisa se fortalece com a criação de importantes revistas e periódicos, como a *Language in Society*, criada em 1972, e o *International Journal of the Sociology of Language*, a partir de 1974.

É possível notar que, com o estabelecimento da Sociolinguística enquanto campo de pesquisa autônomo, seu objeto de estudo, uma vez reconhecido, pode ampliar-se e avançar com menor temor de que esse campo de pesquisa se torne difuso. Com isso, podemos levar em conta que, com o avanço da área, o objeto de estudo sobre o qual se funda esse campo, ou seja, a variação linguística e sua correlação com traços sociais, também se amplia e se aprofunda do ponto de vista teórico. Com isso, se o estudo da variação e sua relação com variáveis sociais independentes surgiram numa abordagem variacionista, hoje o entendimento sobre a variação linguística se amplia, pois é reconhecido também seu papel para a construção de registros, estilos e identidades, integrando também os estudos do interacionismo, da sociolinguística educacional e da pesquisa etnolinguística. Portanto, o objeto da sociolinguística segue assentado na relação fundamental entre traços linguísticos e traços sociais, embora suas diferentes vertentes deem ênfases distintas a quais aspectos dessa complexa relação estudar.

Ao darmos continuidade aos nossos estudos, será preciso que levemos em conta princípios importantes à Sociolinguística: (i) a ideia de que “a história de uma língua é a história de seus falantes”, como afirma Calvet (2002, p. 12), (ii) a necessidade de que os estudos de base sociolinguística não tomem o “componente social” apenas como um princípio geral esvaziado de sentido, mas sim que pretendam elevar os fenômenos sociais como fator explicativo dos traços linguísticos e de suas mudanças nos diferentes contextos.

## Sem medo de errar

Os conteúdos com os quais você entrou em contato podem ajudá-lo a analisar nosso dado do esquete de rádio. Você já sabe por quê? Vamos explicar:

Em nossa situação-problema, questionamos você sobre a produção de sentido de um esquete de rádio (um uso da língua comum em nosso cotidiano). Ora, se considerarmos que o objeto da Sociolinguística é estudar a relação entre língua e sociedade, então admitimos que ela pode, sim. Vamos ver de que forma?

### 1. Qual grupo está sendo representado no esquete de rádio e como podemos depreender essa informação?

Podemos dizer que o grupo que está sendo representado em nosso dado é o de moradores dos grandes centros brasileiros (sobretudo na cidade de São Paulo) que se identificam com a cultura urbana (dos *rappers*, dos grafites, dos *b-boys* e *b-girls*), com o movimento *hip hop*, com a cultura de rua das periferias dos grandes centros. Esse grupo é popularmente conhecido como o grupo de “manos” e “minas” (itens lexicais que os indivíduos utilizam como forma de tratamento ao se referirem uns aos outros). E por que podemos responder que o esquete de rádio representa os manos e as minas, de modo geral? Pela presença de alguns traços linguísticos típicos e/ou característicos desse grupo. É justamente aí que a Sociolinguística mais pode nos ajudar, pois, como vimos, enquanto área de pesquisa, ela se dedica a analisar a relação entre certos traços linguísticos e os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, nossa grande questão passa a ser a seguinte.

### 2. Quais traços linguísticos foram utilizados para representar esses indivíduos?

Vamos voltar aos dados e ver algumas palavras em destaque. Tente comparar se foram essas as palavras que você utilizou para inferir que o esquete representava o grupo social dos “manos” e das “minas”.

Piolho: **aê mano...** **cê** pode até tá **trabaiano...** **tá ligado?** mai mano... que **paiaçada** é essa aí de botá(r) adesivo c’o seu nome na porta do carro... **mano?** qué(r) **pagá(r) de gatão** pas mina... dá licença... **mano...** vaza

Preto Joia: **é isso aê mano** ... fica **meten(d)o** adesivo c'ó teu nome **aê queren(d)o dá uma de gostoso** aqui na **boca do Sinatra mano?** nem vereador **cê é dom**

Cabeção: **é isso aí mano...** pode i(r) **tiran(d)o** esses adesivo tudo aí que tá c'ó seu nome... **mano...** senão... ó... **sem palavras**

Compreender qual é o objeto de estudo da Sociolinguística equivale a compreender, nesse caso, que os seguintes traços linguísticos podem ter funcionado como pistas, índices que nos permitiram associar a fala do esquete de rádio ao grupo social que ele representa: as palavras *mano* e *dom* como forma de tratamento; marcadores discursivos específicos como as expressões "tá ligado?" e "é isso aê"; vocalização lateral da palatal /l/ nas palavras "trabaiano", "paiaçada"; assimilação de /d/ em /nd/ nas palavras "meten(d)o", "queren(d)o", "tiran(d)o"; reduções em palavras, como "cê" (você) e "c'ó" (com + o); expressões idiomáticas, como "pagá(r) de gato", "dá(r) uma de gostoso", "sem palavras"; expressões relativas a lugares, como a "Boca do Sinatra", considerando que, em geral, boca *designa* o lugar onde se vendem drogas nas favelas; a saudação "aê mano".

### **3. Esse uso da língua pode ser compreendido como um uso prestigiado ou desprestigiado?**

Essa pergunta busca nos fazer refletir sobre uma importante questão para a sociolinguística: os significados e as marcas sociais da variação linguística. É possível percebermos que alguns traços linguísticos presentes no esquete se afastam dos usos normatizados do português brasileiro. É o que ocorre, por exemplo, com as palavras *paiaçada*, *trabaiano*, *meten(d)o*, *queren(d)o*, *tiran(d)o* e com as reduções *cê* (você) e *c'ó* (com + o). Esses traços, de modo geral, afastam-se de suas formas normatizadas e prestigiadas (*palhaçada*, *trabalhando*, *metendo*, *querendo*, *tirando*, *você*, *com o*). Em relação a isso, o estudo sociolinguístico realizado por Nogueira (2010) nos mostra como o esquete de rádio, por meio desses traços linguísticos, representa o grupo social dos chamados "manos" e "minas", como falantes que desconhecem as pronúncias padronizadas da língua e como aqueles que cometem desvios de norma a todo momento. Para Nogueira (2010), esse tipo de representação traz um estigma a esse grupo social, pois manipula traços linguísticos que associam discursivamente esses indivíduos a imagens desprestigiadas.

De fato, o levantamento de todos esses traços linguísticos foi feito por Nogueira (2010), sob uma perspectiva sociolinguística, para analisar a seleção feita, propositalmente, por produtores e atores do esquete de rádio de itens da variação linguística para representar o grupo social dos chamados “manos” e “minas”. É justamente esse tipo de associação que, antes do estabelecimento da Sociolinguística, não estava no foco dos estudos linguísticos como um todo. Veja que, antes do surgimento dessa área de pesquisa, os itens de variação linguística listados acima seriam considerados como diferentes opções da estrutura e do sistema linguístico do português brasileiro, no entanto sem sua relação com grupos sociais específicos.

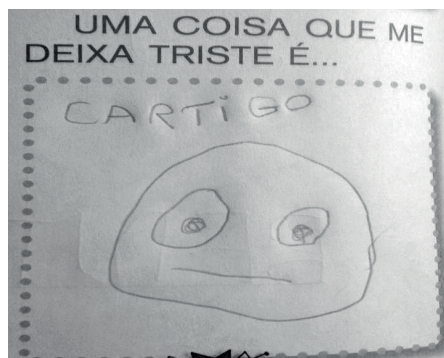
## Avançando na prática

### Como explicar o “erro” por meio da Sociolinguística.

#### Descrição da situação-problema

Agora que você já pode compreender como a Sociolinguística nos ajuda a analisar os processos de significação social da língua, vejamos um outro dado. Ele faz parte da dissertação de mestrado defendida por Berçot-Rodrigues (A realização da fricativa glotal na fala manauara, 2014). Desse estudo, destacamos a imagem a seguir, que diz respeito a uma produção escrita de um menino de seis anos, ao completar uma frase presente em seu material escolar.

Figura 1.1 | Dado de escrita



Fonte: Berçot-Rodrigues (2014, p. 32).

Como a sociolinguística pode nos ajudar a compreender o dado acima? Que motivações sociais estão por trás da forma linguística utilizada na resposta do informante nesse dado? Essa forma linguística pode ser relacionada a qual(is) grupo(s) social(is)?

## Resolução da situação-problema

A sociolinguística pode nos ajudar a compreender o dado acima a partir da noção de variação linguística. Nesse caso, podemos compreender que a escrita de <cartigo> não consiste em um erro, mas sim em um uso motivado pelo sistema da língua em relação a um grupo social, uma vez que, nesse dado, o menino procura grafar a palavra partindo de sua própria pronúncia. Assim, a motivação da grafia *cartigo* está na variação linguística, isto é, na utilização desse traço linguístico fonético-fonológico na fala.

A palavra *castigo* pode ser pronunciada de diferentes formas de acordo com os grupos sociais, por exemplo, pelas formas fonéticas [kes`ʔfigu] ou [keʃ`ʔfigu]. E, no caso do informante de nosso dado, a pronúncia seria equivalente à forma fonética [keh`ʔfigu], com a fricativa glotal /h/ – o uso desse último traço fonético-fonológico em uma comunidade linguística específica (a manaura) foi o foco da pesquisa de Berçot-Rodrigues (2014). As motivações desse uso se referem, primeiramente, a uma representação escrita de traços da oralidade, isto é, da fala do informante de seis anos.

Uma segunda motivação – muito estudada pela Sociolinguística, aliás – para essa produção pode ser encontrada nos processos de ensino-aprendizagem de língua. Isso porque esse informante de seis anos tenta representar graficamente sua própria variante linguística, frente a um processo de ensino que parte da normatização e do ensino de uma variante linguística padrão.

### Faça valer a pena

**1.** A sociolinguística tem como objeto o estudo da variação linguística em suas relações com grupos ou processos sociais. Assim como em outras ciências, os artigos de divulgação de seus estudos apontam, no início, palavras-chave que sintetizam o conteúdo abordado.

As alternativas a seguir representam palavras-chaves de estudos que se referem a diferentes áreas de pesquisa sobre a língua. Assinale a alternativa cujas palavras-chaves representem um exemplo de estudo sediado na Sociolinguística.

- a) Uso do pronome; complemento verbal; orações reduzidas.
- b) Uso de metáforas; região cerebral ativada; portadores de DA (doença de Alzheimer).
- c) Marcadores conversacionais; sequências textuais; gênero discursivo.
- d) Uso dos pronomes possessivos; literatura do século XIX; português brasileiro.
- e) Concordância verbo-nominal; escolaridade do falante; comunidade quilombola.

**2.** “Marcada por uma heterogeneidade original, a Sociolinguística pode ser vista como o ponto de partida de novas correntes e orientações de pesquisas, centradas no trato do fenômeno linguístico relacionado ao contexto social e cultural, que se distinguem, de forma mais evidente, pela vinculação explícita a algum campo das ciências humanas”. (ALKMIM, T.M. Sociolinguística. In: MUUSSALIM, F.; BENTES, A.C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 45.)

A autora menciona o caráter amplo e interdisciplinar da sociolinguística. Assinale a alternativa referente a disciplinas comumente reconhecidas como áreas do conhecimento afins aos estudos sociolinguísticos.

- a) História e Filosofia.
- b) Sociologia e Direito.
- c) Sociologia e Antropologia.
- d) Interacionismo e Filosofia.
- e) Etnografia e Direito.

**3.** Dentre os autores que marcaram a constituição da sociolinguística como área de pesquisa, William Labov é reconhecido como um grande expoente. Sua metodologia e seus interesses de pesquisa fundaram, sobretudo, as bases da chamada *sociolinguística variacionista*.

Acerca da importância desse autor para a área de estudo em questão, assinale a alternativa que contém uma asserção correta sobre Labov e seus estudos.

- a) O autor é um dos mais reconhecidos representantes dos estudos acerca da variação linguística e suas correlações com traços sociais das comunidades de fala.
- b) Em seu livro *Padrões sociolinguísticos*, Labov parte da oposição entre competência e desempenho para estudar a variação linguística.
- c) Dentre os dados coletados por Labov para sua pesquisa, destacam-se os dados de língua escrita coletados a partir de revistas da época.
- d) A abordagem de Labov reafirma a dicotomia saussureana entre língua e fala, pois, para o autor, o foco da sociolinguística deve ser o sistema linguístico.
- e) Pouco do estabelecimento da sociolinguística se deve ao trabalho de Labov, uma vez que este autor pouco discutiu trabalhos anteriores aos seus.



# Seção 1.2

## Língua e sociedade

### Diálogo aberto

Seja bem-vindo a esta seção de estudos sobre as relações entre *língua e sociedade*! Na seção anterior, você conheceu o objeto de estudo da sociolinguística e pôde saber mais sobre o histórico de estabelecimento dessa área de estudo. Sendo a sociolinguística uma macroárea interdisciplinar de estudos sobre as relações entre língua e sociedade, é importante saber como é investigada essa relação. A partir desta seção, você conhecerá alguns fundamentos, conceitos e questões metodológicas e poderá saber mais sobre como a pesquisa sociolinguística trabalha com a sociedade enquanto parte dessa relação.

Daremos continuidade ao nosso trabalho com o contexto de aprendizagem desta unidade, constituído de dados linguísticos de grupos sociais e indivíduos/personagens sobre os quais recai uma série de representações e julgamentos (muitas vezes, negativos) em função de seus modos de fala e de suas práticas linguísticas como um todo.

Para aproximar essas questões de nosso cotidiano, leve em conta os seguintes questionamentos: você já pensou em como presenciamos modos de fala que por vezes julgamos tão diferentes e, em outras vezes, julgamos razoavelmente semelhantes? Além disso, você já presenciou situações em que uma mesma pessoa produz diferentes formas ao usar a língua? Essa **heterogeneidade linguística** é uma questão muito importante no estudo das relações entre língua e sociedade e nós convivemos com ela o tempo todo. Nesta seção, imagine que você está discutindo com um(a) amigo(a) sobre sua situação de trabalho: o acúmulo de um trabalho formal e de um trabalho informal, aos finais de semana, como forma de complementação de sua renda. Ele se lembra de um programa televisivo que tematizava essa questão e o envia para que você possa se informar também. A seguir, está um trecho transcrito desse programa, o *Manos & Minas*, exibido em 21/02/2009, na TV Cultura, extraído de Granato (2011). Nele, o apresentador Rappin Hood (RH) faz uma pergunta sobre trabalho ao participante da plateia (PE):

**RH:** segundo o DIEESE (inint.)... trinta e dois por cento da população de São Paulo trabalha informalmente... eu queria sabê(r) se aqui na plateia tem alguém... que vive de fazê(r) bico... prime(i)ro desse lado aqui... VOCÊ... fala fala seu nome a quebrada de onde você vem e... fala... como que você trabalha o que você faz

**PE:** [...] é o seguinte mano... pelo que:: a matéria que passô(u) ali do mano ali é realidade me(s)mo vários manos que/quê corre atrás do seu trampo... eu me(s)mo trabaio de marrete(i)ro trabaio no trem... i(n)dependente desde pequeno... faço meu corre vô(u) p'ó estádio vô(u) p'á vários evento(s) corren(d) o atraí(s) do meu ganha pão tenho dois moleque(s)... faço meu corre e:: tipo assim tem várias barre(i)ras né mano? ... tipo nó(i) (s) vai p'ó trem... saben(d)o que o baguio é proibido ma(i)s nós (es)tamo(s) aí pra batê(r) de frente

**RH:** se você pudesse tê(r)... um trabalho fixo... o que você gostaria de fazê(r)?

**PE:** DJ

**RH:** ah:: moleque (es)tamo(s) junto... uma salva de palmas... (o) brigado pela participação rapaiz

Ao assistir ao vídeo, chama a sua atenção a variedade de expressões para se referir ao trabalho e, então, você busca compreender como ocorre essa variação a partir dos seguintes questionamentos: 1) Como se explica o fato de, na fala do apresentador, ocorrer o uso de expressões diferentes como “trabalha informalmente” e “fazer bico”?; 2) Quais são **os fatores que levam ao uso de expressões formais e informais** pelo apresentador e pelo participante da plateia, que são pouco comuns em programas televisivos?

Para a resolução dessas questões, discutiremos as noções de heterogeneidade linguística e de fatores condicionantes da variação, levando em conta uma análise que considere as comunidades linguísticas dos falantes.

## Não pode faltar

Na seção anterior, você pôde entrar em contato com o objeto da sociolinguística. Vimos que esse campo do conhecimento se dedica aos estudos sobre as relações entre língua e sociedade,

frequentemente por meio da observação da variação linguística em comunidades de fala. Como se caracteriza a relação entre a sociedade e a língua? Nesta seção, nós buscaremos compreender um pouco mais sobre essas relações.

Você já pensou como podemos estudar conjuntamente a língua e as relações sociais? Em primeiro lugar, afirmar que existe uma relação entre língua e sociedade pressupõe que esses elementos não são a mesma coisa, isto é, que eles são fenômenos diferentes, que poderiam ser estudados separadamente. Relacionar língua e sociedade significa, além disso, que em algum sentido pode haver influência, isto é, influência da sociedade na linguagem e/ou influência da língua sobre as relações sociais. É possível considerarmos que **entre língua e sociedade pode haver influência mútua**, na medida em que uma parece ser **constitutiva** da outra. Apesar de poder haver ação social por meio de outros modos de significação nos quais a língua, a fala e a escrita não tenham papel central, parte incomensurável das ações sociais ocorre pelo uso da língua – quando falamos a quem quer que seja, quando nos comunicamos pela escrita, quando utilizamos a leitura para nos informarmos em nosso cotidiano etc.

Ao pensarmos em nossos usos da língua no dia a dia, é possível dizer que as pessoas com as quais nos encontramos falam ou escrevem da mesma maneira? Coelho et al. (2015) comentam que, ao refletir sobre essa questão, podemos oferecer duas respostas. Segundo os autores, em certo sentido é possível dizer que as pessoas falam, sim, da mesma maneira. Afinal, o uso da língua ocorre tantas vezes no nosso cotidiano e em tantas vezes ele é efetivo, ou seja, se nós nos comunicamos, é porque compreendemos a língua usada pelos outros. É possível dizer, por exemplo, que em nosso país todos falam da mesma forma porque falam o português brasileiro (COELHO et al., 2015) – exceto pelas populações indígenas que não falam o português e pelas populações estrangeiras vivendo no Brasil que não dominam, ao menos ainda, o português.

No entanto, também é possível responder afirmando que não falamos da mesma maneira. Como nos lembram Coelho et al. (2015), há pessoas com pronúncias diferentes, com sotaques distintos, pessoas cujas palavras não conhecemos, pois podem ser palavras típicas de um grupo, de uma região do país ou de uma geração diferente.

Essas respostas possíveis nos mostram que, no funcionamento da língua na sociedade, há alguma parte da significação e da estrutura que se mantém eficaz e semelhante, afinal, as pessoas se comunicam e a língua falada tem sido “o maior e melhor instrumento que elas têm para se entender” (COELHO et al., 2015). Ainda assim, há muitas características distintas na fala de cada grupo social ou indivíduo, e isso torna possível dizer que muito da língua de cada pessoa a nossa volta é composto por particularidades.

Essa breve reflexão é bastante importante para a sociolinguística porque exemplifica um de seus fundamentos: a ideia de que **a língua é um sistema heterogêneo**, pois, a um só tempo, apresenta uma estrutura consensual e diferentes usos, ou seja, variabilidade (COELHO et al., 2015).



### Assimile

Mesmo compreendida como *sistema*, “**a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado**” (COELHO et al., 2015, p. 62). E por que essa é uma propriedade importante para a sociolinguística?

Vejamos: a ideia contrária, de língua como sistema homogêneo, equivaleria a dizer que esse sistema sempre se distribui com as mesmas regras a todos os falantes. No entanto, não é isso que nos mostra a realidade social, não é mesmo? Afinal, os usos da língua possuem variabilidade, como discutimos acima.

Por isso, afirmar que existe heterogeneidade linguística equivale a dizer que a língua enquanto sistema possui, sim, diversas regras que a estruturam. Mas, essas regras são em parte categóricas e, em grande parte, são regras de distribuição diversa e variável entre os falantes – em função de fatores tanto internos ao próprio sistema como em função de fatores sociais.

É preciso ter em mente que um falante pode dominar diversas dessas regras variáveis da língua. Como afirmam Coelho et al. (2015, p. 63), essa capacidade de lidar com a língua faz com que “um falante A aprenda uma forma usada por um falante B e a adote como a sua”, sem que desaprenda a forma que usava antes.

O sistema da língua é heterogêneo e o comportamento linguístico dos falantes também é, pois eles podem dominar diversos usos da língua. A heterogeneidade linguística requer uma postura investigativa do pesquisador sociolinguista: é preciso procurar nos usos da língua os lugares e níveis de variação, assim como seus fatores condicionantes.

Além disso, esses fatores condicionantes da variação podem ser traços do próprio sistema linguístico ou traços sociais, motivando o uso de uma variante ou outra – como vimos anteriormente, variantes se referem às formas linguísticas que “concorrem” em uma variável (COELHO et al., 2015).



### Exemplificando

Como exemplo desse tipo de postura investigativa, cabe levarmos em conta uma breve reflexão de Calvet (2002, p. 103). Nela, o autor discute um caso de variação lexical e busca compreender os fatores que condicionam a escolha entre as palavras: *toalete*, *reservado*, *banheiro*, *latrina*, *wc* e *sanitário*. Observe:

Para Calvet, seria possível dizer que essa variação teve como fator condicionante uma escala de faixa etária: *reservados* seria utilizado pelos avós ou pelos mais idosos, *wc* seria dito pelos pais e *banheiro* seria dito pelos mais jovens, por exemplo. Igualmente, segundo o autor, seria possível apontar o gênero como fator condicionante dessa variação: os homens usariam mais as variantes *banheiro* e *wc* e as mulheres usariam mais as variantes *toalete* e *reservado*. Ou mesmo uma escala social poderia ser apontada, ainda segundo Calvet, como fator condicionante, de modo que se associasse a variante *toalete* às classes altas e a variante *latrina* às classes menos favorecidas.

O caso apresentado no *Exemplificando* chama atenção para um segundo fundamento da relação entre língua e sociedade: a pesquisa sociolinguística frequentemente **investiga as relações entre a linguagem e o contexto social ao buscar os fatores motivadores da variação**. Assim, embora haja uma série de correlações possíveis entre o uso de determinados traços linguísticos (como usar a palavra *reservado* e não *wc*) e a situação social dos falantes, o sociolinguista deverá buscar as categorias sociais que de fato sejam significativas para a emergência dessa variação. Compreender qual o fator condicionante da variação linguística, portanto, dependerá de uma série de cruzamentos de usos da língua e seus propósitos comunicativos, para que possamos chegar a um cruzamento significativo (CALVET, 2002).

Como mencionamos anteriormente, um sistema linguístico heterogêneo possui regras variáveis e é constituído também por forças dentro e fora da língua que fazem variar a distribuição e aplicação dessas regras. Coelho et al. (2015, p. 20) se referem aos

**condicionadores da variação linguística** como essas diferentes forças. Para os autores, essas forças podem ser mais estritamente linguísticas (como a classe de palavras, a estrutura da sílaba, a ordem de uma sentença fazendo com que a variação ocorra) ou podem ser condicionadores extralinguísticos, isto é, fatores sociais (como escolaridade, classe social, faixa etária, sexo/gênero). Que tal pensarmos em exemplos da atuação desses diferentes tipos de condicionadores linguísticos?

Vamos trabalhar com exemplos apresentados por Coelho et al. (2015, p. 34-35) em relação a um **fator condicionante interno à língua**, como a classe morfológica. Vejamos as seguintes palavras:

<andar> <beber> <escolar> <revólver> <melhor> <porque> <tarde>

Ao falarmos essas palavras, é possível notar que não pronunciamos igualmente o <r>. As diferenças dessa pronúncia nos mostram que pode ou não haver a realização do /r/ pós-vocálico ao final de cada sílaba, ou seja, nós pronunciamos “andá”, “bebê”, mas mais dificilmente suprimimos o /r/ e pronunciamos “revolvê”, “táde”, “pôque”.

Você acha que seria possível dizer que esse uso está relacionado a algum grupo social específico? Ou ele é relativamente comum em diversos grupos sociais com os quais você tem contato? Coelho et al. (2015) mencionam alguns estudos feitos a partir de banco de dados de língua falada (projeto NURC, projeto Varsul) que nos ajudam a concluir que, no caso desse fenômeno, há uma forte atuação de um condicionante do próprio sistema da língua, influenciando a variação da pronúncia do /r/ pós-vocálico em final de sílaba.

De acordo com os autores, para a explicação desse caso de variação, é preciso ter em mente que a supressão do /r/ está ocorrendo nos verbos bem mais do que nos nomes. Isso demonstra que a pronúncia do /r/ poderia cair com maior frequência quando ele é um morfema (desinência que marca o modo infinitivo), nos verbos *andar*, *beber*, muito mais do que quando ele é um fonema, como ocorre nas palavras *escolar*, *revólver*, *melhor*, *porque*, *tarde*. Desse modo, para explicar a variação da pronúncia do /r/ pós-vocálico em final de sílaba no português brasileiro, a classe gramatical da palavra é um fator condicionante importante.

Vamos agora observar o exemplo de **fator social como condicionante** da variação? Coelho et al. (2015, p. 41) comentam, por exemplo, sobre a influência do grau de escolaridade como um

fator em um caso de variação. De acordo com os autores, esse fator foi relevante na observação de Marta Scherre (1996) em um estudo sobre a marca de concordância padrão na fala carioca, por exemplo, na realização dos segmentos “as meninas” e “as menina”. Coelho et al. (2015) mencionam a conclusão da autora, que apontou para uma maior realização da concordância (“as meninas”) conforme eram maiores os anos de escolarização dos falantes envolvidos nessa pesquisa. Isso quer dizer que, à medida que aumentou o grau de escolaridade, aumentou também a frequência da concordância segundo a norma padrão na fala desse grupo social.



## Pesquise mais

A análise sociolinguística tem como etapa essencial a coleta de dados. Algumas pesquisas linguísticas no Brasil envolveram a construção de vastos bancos de dados de língua falada. Alguns desses bancos de dados podem ser acessados pela web ou por meio de estudos que tomaram esses dados como ponto de partida.

Que tal procurar saber mais sobre esses bancos de dados? Você pode acessar o acervo dos seguintes projetos:

- Atlas Linguístico do Brasil, com pesquisa sobre os falares em diversas regiões brasileiras. Disponível em: <<https://goo.gl/9zh7AQ>>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- NURC – Norma Urbana Culta do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://goo.gl/hffLDA>>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- Varsul – Variação Linguística Urbana do Sul do país. Disponível em: <<https://goo.gl/KLJQFE>>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- Iboruna, com dados da região de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo. Disponível em: <<https://goo.gl/IFIC7N>>. Acesso em: 3 abr. 2017.
- Falares Sergipanos. Disponível em: <<https://goo.gl/GDXleZ>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

Há também acervos sobre grupos sociais que compartilham práticas e/ou identidades sociais. Se quiser saber mais sobre isso, procure os estudos realizados pelos projetos:

- Cogites – Cognição, Interação, Significação, com dados envolvendo indivíduos com afasia e Doença de Alzheimer (<<https://goo.gl/AjcD92>>);
- “É nós na fita” – a formação de registros e a elaboração de estilos no campo da cultura urbana popular paulista (<<https://goo.gl/fWZn5l>>).

Até o momento, observamos dois pontos fundamentais ao estudarmos a relação entre língua e sociedade: a heterogeneidade linguística e os fatores condicionantes da variação linguística. Um terceiro fundamento para compreender a relação entre língua e sociedade são os grupos sociais de falantes nos quais observamos a variação, ou seja, **as comunidades linguísticas**.

Tanto Calvet (2002) como Coelho et al. (2015) deixam claro que o foco do estudo sociolinguístico não é o indivíduo isolado, mas sim a língua em meio a uma comunidade de fala. Por conta disso, será preciso levar em conta não apenas o funcionamento das regras linguísticas, mas também o funcionamento e as teias de relações que constituem as comunidades. Se há não apenas variabilidade, mas diferentes valores sociais atribuídos aos traços linguísticos, será importante identificar, por exemplo, quais casos de variação são tomados como prestigiados e quais casos recebem um estigma dentro das comunidades linguísticas.

Além disso, os autores com os quais trabalhamos até aqui lembram que, nos estudos sociolinguísticos, há diferentes abordagens para investigar e delimitar os grupos sociais como lócus da análise sociolinguística. Por exemplo, Labov (2008) trabalhava com a ideia de "comunidades de fala" para se referir ao grupo de falantes da mesma língua que compartilha também o mesmo conjunto de valores sobre a língua, isto é, há semelhanças nos julgamentos que os falantes fazem sobre os traços linguísticos mais ou menos prestigiados. Já outros autores, como Lesley Milroy (1980), trabalham a partir da noção de "redes sociais", assumindo que os falantes podem se ligar a diversos grupos em seu trabalho, suas amizades, sua família etc. Outro modo de trabalho com os grupos sociais pode ser visto na abordagem de Penelope Eckert e Sally McConnel-Ginet (2003) sobre as "comunidades de práticas", grupos de falantes que compartilham práticas, crenças, valores em um momento que pode ser mais ou menos duradouro em seu cotidiano.

Para Coelho et al. (2015, p. 70), embora sejam estudos de diferentes períodos e ondas investigativas, essas abordagens demonstram o foco no funcionamento da língua em seu contexto social e nas funções sociais da linguagem.





A relação entre língua e sociedade nos leva a pensar também sobre as **funções da linguagem**. Veja: a língua possui uma função representacional do mundo, da realidade, dos objetos, dos eventos. É possível afirmarmos que a língua possui também uma função social?

Muitos estudos consideram que a língua é a própria condição da sociabilidade, pois muitas de nossas ações sociais, desde aquelas mais simples (como falarmos com nossos responsáveis quando crianças) até as mais complexas (como realizar uma defesa em tribunal do júri), ocorrem por meio dos usos da língua. Além disso, podemos considerar que nossa construção de identidade passa em larga medida pela língua, seja verbal ou não verbal, pois, por exemplo, nós nos reconhecemos como membros de uma nação, de um grupo social, de uma região por meio dos indícios revelados pela língua. Nós podemos até mesmo nos representar como pertencentes a diferentes identidades (mais formal, mais velho, mais novo), mobilizando recursos da língua para isso.

Outras funções sociais da língua estão relacionadas aos propósitos comunicativos dos indivíduos, pois é por meio dela que temos e damos acesso a informações, conhecimentos, mensagens sobre nós ou sobre quaisquer temas.

Quando trabalhamos com um olhar atento para as comunidades linguísticas, é importante analisar também quais são os papéis e identidades dos falantes nesses grupos, uma vez que alguns falantes podem não se identificar com os valores de um fator condicionante como origem geográfica, por exemplo, e, sendo a língua um sistema heterogêneo, esse falante pode adotar um traço linguístico que seja mais próximo a outro grupo social. A opção do falante por um traço linguístico distinto de seu grupo social pode ser observada na variação lexical de *banheiro*, *wc*, *reservado* ou *toilettes*, analisada por Calvet (2002). Segundo o autor, um falante pode utilizar *reservados* ou *toilettes* com o objetivo de chocar, de ironizar a escolha do outro ou de se identificar com outro grupo.

Portanto, o estudo das relações entre língua e sociedade demanda uma postura investigativa e de sensibilidade dos sociolinguistas (COELHO et al., 2015). Essa postura deve partir da heterogeneidade linguística para reconhecer os níveis da variação e, em seguida, para observar como se delimita a comunidade linguística em que a variação ocorre. Além disso, o trabalho envolve a coleta de dados

e o cruzamento entre esses dados, para que seja possível observar se há fatores internos à língua e/ou fatores sociais condicionando a variação. O sociolinguista poderá investigar também o funcionamento dessa variação de acordo com os papéis sociais estabelecidos nessa comunidade, antes de confirmar ou refutar suas hipóteses. São esses alguns passos que nos ajudam a compreender essa relação constitutiva entre língua e sociedade.

## Sem medo de errar

Nesta seção, entramos em contato com três fundamentos importantes para a análise sociolinguística: a heterogeneidade da língua, os fatores condicionantes dos traços linguísticos e a noção de comunidade linguística. Vamos ver como esses fundamentos podem ser aplicados? Eles nos ajudarão a resolver a situação-problema desta seção que envolve as relações entre língua e sociedade.

No problema colocado na SP desta seção, a heterogeneidade da língua pode ser observada no fato de os participantes do programa *Manos e Minas* utilizarem palavras diferentes para se referir à mesma ideia, nesse caso, à ideia de “trabalho”. Além disso, as palavras usadas para se referir a trabalho não mudam apenas entre os dois falantes (apresentador e participante da plateia), mas também na fala de um mesmo falante: RH (apresentador) → fazê(r) bico; trabalha; o que você faz; trabalho fixo; PE (participante da plateia) → trampo; trabaio; meu corre; meu ganha pão.

A diversidade de expressões e palavras para se referir ao “trabalho” evidencia a natureza heterogênea da linguagem, uma vez que não houve apenas uma regra que tenha feito com que a palavra utilizada fosse a mesma a cada momento de usar a ideia de “trabalho”. Por isso, a compreensão dessa variabilidade na língua é o primeiro passo para compreender as diferenças entre a fala do apresentador e a do participante da plateia. Além disso, é fundamental reconhecer a variação da palavra *trabalho* para compreender que, até o final do dado, o assunto desse diálogo continua o mesmo. Assim, respondendo ao questionamento 1, podemos dizer que o uso de expressões diferentes como “trabalha informalmente” e “fazer bico” explica-se pelo conceito de heterogeneidade linguística.

Entendido o questionamento 1, podemos pensar sobre o questionamento 2: Quais são os fatores que levam ao uso de expressões formais e informais pelo apresentador e pelo participante da plateia, que são pouco comuns em programas televisivos? Ou seja, por que, por exemplo, há diferença entre “meu corre”, “trampo”, “trabaiio” e “trabalho” se afinal a ideia transmitida seria a mesma? Para compreender essa questão, devemos trabalhar com o conceito de **fatores condicionantes** da variação.

Como você pode observar, nesse dado, há palavras diferentes para se referir a trabalho, mas há também a mesma palavra pronunciada de modos diferentes, como em “trabaiio” e “trabalho”. É devido a variações como essa que a investigação do sociolinguista deve levar em conta tanto a estrutura do sistema linguístico como os traços sociais que circunscrevem os falantes. Considerando essas questões, veja alguns fatores condicionantes que determinam esses diferentes usos:

- Despalatalização e rotacismo na pronúncia em “trabaiio”: perda da palatalização <lh> (trabalho-trabalo) e evolução para a semivogal <y> (trabalo-trabaiio).
- Informalidade no uso de “trampo”, “meu corre”, “meu ganha pão”, “fazer bico”.
- Formalidade no uso de “trabalha”, “o que você faz”, “trabalho”.
- Os diferentes papéis sociais dos falantes nesse programa: RH é o apresentador, PE é participante da plateia.
- As diferentes funções e sequências textuais que estruturam o momento de fala do apresentador e do participante da plateia: por exemplo, ao descrever e expor a discussão, o apresentador faz uso da expressão “trabalha informalmente”; já ao se dirigir diretamente ao participante da plateia, isto é, ao dialogar, o apresentador utiliza a expressão “vive de fazer bico”. Essas distintas estruturas textuais também se relacionam à formalidade e informalidade da fala e, portanto, às variantes.
- Identificação de grupo dos participantes do programa, no caso do programa *Manos e Minas*.

Portanto, numa situação social como essa, a compreensão dos usos da língua é permeada de hipóteses e raciocínios rápidos, nos quais o percurso envolve, dentre outros fenômenos: reconhecer a variabilidade linguística entre os falantes, imaginar hipóteses que

podem estar por trás dessas diferenças e compreender como a comunidade linguística do falante pode estar associada aos usos que detectamos. Esse percurso de raciocínio sobre a língua é constante nas relações entre língua e sociedade e, mais exercitado, torna-se uma postura científica investigativa para os pesquisadores sociolinguistas.

Você pode ter percebido que a resolução da situação-problema proposta nesta seção envolveu etapas como: atribuir ou reconhecer mais ou menos formalidade nas variantes linguísticas presentes nesse dado (*bico, meu corre, trabaio, trabalho, trampo*); relacionar a variação linguística a papéis sociais dos falantes (apresentador e participante de auditório) dentro de uma comunidade linguística; e compreender a presença da variação linguística em contextos mais amplos (como o de um programa televisivo, por exemplo).

Essas diferentes etapas fazem parte do processo por meio do qual, constantemente, produzimos e atribuímos significado social em função da língua e, nesse sentido, evidenciam uma função social da linguagem (para além de seu aspecto representacional): a língua pode consistir em uma complexa prática social que constrói significação, estrutura interações, organiza sistemas simbólicos. Cabe ao sociolinguista a postura isenta, atenta e investigativa que dará diferentes ênfases para as abordagens possíveis das relações entre língua e sociedade.

## Avançando na prática

### A palavra *presidenta* e seus fatores condicionantes

#### Descrição da situação-problema

Você deve ter entrado em contato com uma polêmica recente em nosso país acerca do uso de um vocábulo até então desconhecido por muitos brasileiros: *presidenta*. O debate público em torno do uso dessa palavra foi grande, e ainda é assim, de modo que, como sociolinguistas, devemos entrar nessa discussão pautados por uma postura isenta, na tentativa de produzirmos uma análise científica, portanto, afastada de paixões ideológicas de quaisquer ordens.

Vamos ao dado que, recentemente, foi objeto de discussão num artigo publicado por Oliveira (2012), que recorta um trecho publicado pela revista *Veja*, citando uma fala de Marta Suplicy, senadora pelo estado de São Paulo à época da publicação:

"Pela ordem, senhor presidente. Senhora presidenta da República."

Da senadora MARTA SUPPLY, tão "descontenta" e "impaciente" que quase chamou a "tenenta" que atendia uma "pacienta" "adolescente" e "clinta"...

Em sua análise, quais fatores estão condicionando a utilização de *presidenta*, marcando o gênero feminino?

### **Resolução da situação-problema**

Vimos que cabe ao sociolinguista partir de uma postura investigativa para observar se os fatores condicionantes de determinado traço linguístico estão mais relacionados ao sistema interno da língua e/ou às relações sociais. No caso da utilização da palavra *presidenta* no português brasileiro, é possível considerarmos que há fatores sociais condicionando o uso desse traço linguístico próprio do sistema interno do português brasileiro, como é o caso da marcação de gênero em uma desinência. Assumindo que pode haver um condicionador social na adoção de *presidenta*, qual fator seria esse?

Nesse caso, devemos levar em conta um aspecto anteriormente citado na análise de comunidades linguísticas: a atitude de identificação de um falante com grupos sociais. A variação no caso das palavras *presidente* e *presidenta*, de acordo com Oliveira (2012, p. 2), "está muito mais atrelada às necessidades socioculturais do Brasil do que a sua gramática". Isso pode ocorrer, por exemplo, pelo efeito de marcar na língua uma situação política e histórica, uma vez que, no Brasil, uma mulher ocupou o posto de chefe de governo e de Estado pela primeira vez em 2010. Desse modo, a adoção de *presidenta* poderá ocorrer com maior frequência entre aqueles que desejam marcar identificação cultural com essa trajetória, com a ocupante do cargo, com o governo vigente, com as mulheres, com a igualdade de gêneros, dentre outras identificações culturais que condicionam a atitude dos falantes.

O importante ao trabalhar com dados como esse será levar em conta que os fatores condicionantes podem estar num fator social que não se reduz à região geográfica ou à faixa etária dos falantes, isto é, poderão ser encontrados nos tipos de papéis socioculturais e de identidade que os falantes buscam construir para si próprios, por meio da língua.

## Faça valer a pena

**1.** Tomemos a análise que Coelho et al. (2015, p. 45) fazem do trabalho de Pagotto (2001):

“O autor verificou como se dava a pronúncia de consoantes oclusivas alveolares diante de /i/ na fala de florianopolitanos, considerando três variantes: a não africada (como em [t]tia), a africada não palatal (como em [ts]jia e africada palatal (como em [tʃ]jia), sendo que as duas últimas variantes são consideradas “inovadoras” e a primeira é a mais antiga e é também considerada uma marca de identidade de Florianópolis.

Os resultados de Pagotto revelaram a seguinte distribuição, com relação à variante [t]: os falantes de 15 a 23 anos a realizaram em 42% das ocorrências, os falantes de 25 a 50 anos em 66% das ocorrências, e os falantes com mais de 50 anos em 69% dos dados”.

(COELHO, Izete Lehmuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 45).

De acordo com o excerto acima, há um fator condicionante que parece relevante para a maior frequência da pronúncia de [t] na fala dos florianopolitanos. Assinale a alternativa correspondente a qual fator condicionante seria esse.

- O sexo/gênero dos falantes em Florianópolis.
- A migração tardia dos falantes para Florianópolis.
- A classe social dos falantes em Florianópolis.
- A idade dos falantes em Florianópolis.
- A recusa da forma não africada ([t]jia) em Florianópolis.

**2.** Leia o excerto a seguir:

“Em 1968, Weinreich, Labov e Herzog publicaram o livro *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, já traduzido para o português. Nessa obra, criticam o conceito de língua, como proposto por Saussure, primeiro porque, segundo os autores, esse não restou bem caracterizado como um fato social. Em segundo lugar, por ter Saussure estabelecido a completa homogeneidade do código linguístico como pré-condição para a análise da língua”.

(BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 52).

O trecho acima chama atenção para a crítica feita a Saussure com base, por exemplo, na necessidade de levar em conta a **heterogeneidade linguística**. Essa noção, fundamental à Sociolinguística, refere-se à:

- ausência de regras na estrutura das línguas;
- ausência de variação no comportamento dos falantes;
- diferença nas origens geográficas dos falantes;
- uniformidade das regras da língua para todos os contextos;
- variabilidade das regras da língua e de sua distribuição.

**3.** “Vimos que as formas das línguas não veiculam apenas seu significado referencial/representacional; elas denunciam em grande medida quem somos: a região de onde viemos, nossa idade, nossa inserção na cultura dominante, nossas atitudes em relação a determinados grupos... E nada mais adequado (e interessante!) que incorporar o valor do significado social das formas ao programa de estudos da Sociolinguística”.

(COELHO, Izete Lehmuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 65-66).

O excerto acima chama atenção para diferentes funções sociais da linguagem. Acerca dessas funções, assinale a alternativa que exemplifica **corretamente** uma função social que a linguagem poderia ter.

- a) Sugerir que um falante que possui muitos anos de escolarização formal usará a variedade linguística formal.
- b) Atestar que o modo de fala das classes mais ricas é melhor e mais complexo que o das classes sociais com menor poder aquisitivo.
- c) Indicar que a fala dos adultos não se assemelha em nenhum aspecto à fala dos jovens.
- d) Indicar que um falante nasceu ou viveu durante muito tempo no estado do Rio Grande do Sul.
- e) Indicar que um falante identifica-se com a cultura norte-americana ao utilizar uma palavra do vocabulário da língua inglesa.

# Seção 1.3

## Preconceito linguístico

### Diálogo aberto

Caro aluno, nesta seção, você exercitará sua capacidade analítica em função de uma questão linguística bastante debatida, o preconceito linguístico. Você já deve ter entrado em contato com situações em que professores, gramáticos e jornalistas afirmaram ser necessário conhecer a gramática normativa e suas regras para “falar bem” a língua portuguesa. Além disso, você pode já ter presenciado situações em que a língua e suas variedades são tratadas como motivo para desvalorização de algumas pessoas ou de grupos sociais inteiros. Ambos os casos caracterizam situações de preconceito linguístico.

Para trabalhar com este tema, suponha que você está ministrando uma aula de Língua Portuguesa a alunos do sexto ano na rede estadual pública de ensino. Como atividade, você pede que André, um dos alunos da turma, realize a leitura de trechos da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, uma das mais importantes produzidas em língua portuguesa (Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017). André faz a leitura das palavras tal como estavam escritas na obra, mas a repercussão entre os demais alunos não foi positiva em dois momentos. Houve risadas e expressões faciais negativas durante a leitura dos seguintes trechos:

#### Trecho 1

“... Era este Ingrês  
potente e militar  
Cos Portugueses já  
contra Castela,  
Onde as forças  
magnânimas provara  
Dos companheiros, e  
benigna estrela...”

#### Trecho 2

“... Longe do mar naquele  
tempo estava,  
Quando a Fé, que no  
mundo se publica,  
Tomé vinha prégando,  
e já passara  
Províncias mil do mundo,  
que ensinara...”

Logo após ter lido os dois trechos, André faz a você, professor da disciplina, as seguintes questões:



- Por que os colegas reagiram com risadas e expressões faciais negativas durante a sua leitura?
- Se ele leu as palavras tal como estavam escritas no poema, como explicar que nessa obra importante haja trechos que possam causar esse tipo de reação?

Como você pode responder aos questionamentos feitos por André? Por que ele mesmo não reagiu de forma negativa ou hesitou na leitura dessas palavras? Que atitude você, enquanto professor da disciplina, pode tomar em relação a essas reações dos alunos em sala de aula?

Para a resolução dessa situação-problema, você deverá reconhecer e desfazer alguns dos chamados *mitos sobre a língua e sobre o português brasileiro* e deverá refletir sobre a aproximação ou o distanciamento entre os usos reais da língua e as regras prescritas, por exemplo, pela gramática tradicional.

## **Não pode faltar**

Como você tem visto nesta unidade, a sociolinguística pode ajudar estudantes, professores, pesquisadores e falantes em geral a construir uma postura de isenção ao analisar a língua e seus usos. Pode ajudar também na construção de interações, em sala de aula ou em quaisquer práticas, nas quais a língua não seja obstáculo para uma participação democrática dos indivíduos.

Após ter sido apresentado ao objeto de estudo da Sociolinguística e após sua inserção inicial nas discussões sobre língua e sociedade, você entrará em contato, nesta seção, com conhecimentos e o senso comum que se tem sobre a língua e que, numa abordagem científica, necessitam ser desfeitos. Esses mitos, ainda que componham os pensamentos de inúmeros falantes sobre o funcionamento da língua, não devem servir como base a uma explicação sociolinguística e à contribuição que você, enquanto profissional, possa dar ao público mais amplo sobre a língua e seu funcionamento na sociedade. Desse modo, para que você possa refletir e talvez se desprender desses mitos, discutiremos diferentes manifestações de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico designa as ideias e práticas que (i) não encontram base científica em estudos aprofundados sobre a língua

e, (ii) frequentemente, produzem desvalorização de certos usos da língua, isto é, de certas variedades linguísticas.

Ser capaz de reconhecer formas de preconceito linguístico com certeza é uma tarefa importante dos profissionais que lidam com a língua. Mas também proporciona um entendimento maior sobre as relações entre língua, sociedade e poder. Isso porque as ideias e práticas de preconceito linguístico, não raramente, estão ligadas a uma diferença de prestígio e poder que se busca construir para certos grupos sociais, nesse caso, por meio da língua. O que se pode notar é a comparação infundada da língua sempre a partir de um parâmetro de uso que seja próximo de grupos sociais mais poderosos, a partir de um ideal de língua que não corresponde aos usos reais dos falantes, a partir de uma apreciação saudosista da língua que exalte o passado e que não compreenda que, assim como as sociedades, as línguas mudam.

Ao apresentar diferentes formas de preconceito linguístico, partiremos, sobretudo, da obra *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno (1999), autor cujo trabalho tem se dedicado, dentre outros temas, a desfazer essas práticas e ideias desvalorizadoras de grupos sociais em função da língua. Bagno (1999) identificou diversos mitos sobre o português brasileiro presentes no imaginário popular que circula em nosso país. O trabalho desse autor tem sido uma referência para tratar sobre a desconstrução do preconceito linguístico e se enquadra numa abordagem política sobre a língua, uma vez que nos defronta com o tratamento dos seres humanos – suas crenças, seus regimes simbólicos, seus valores.

Apresentaremos, primeiramente três ideias iniciais de Bagno (1999) para que você comece a compreender as causas e efeitos do preconceito linguístico. Primeiramente, para o autor, esse preconceito se faz presente cotidianamente, nos instrumentos linguísticos tradicionais (gramáticas, livros didáticos), mas também fortemente em jornais, revistas, em produções televisivas etc. Em segundo lugar, o preconceito linguístico se liga ao entendimento confuso entre o que é a gramática normativa, a norma culta e a padrão, e o que é a língua afinal. Por fim, para o autor, o preconceito linguístico se deixa enxergar nas representações que, por exemplo, o brasileiro tem de si e de sua língua quando, em suas ações, estão representadas as imagens negativas sobre o português brasileiro ou acerca de seus

diferentes dialetos ou variedades. É por conta disso que, segundo Bagno (1999), existe toda uma mitologia do preconceito linguístico, que reconheceremos adiante.



## Assimile

Chamamos de *variedades* os diferentes falares, ou dialetos, de uma língua. Assim, as *variedades linguísticas* indicam o reconhecimento dos modos de fala geralmente em função de uma região geográfica (o falar carioca, o falar gaúcho, o falar amazonense), de grupos sociais de falantes (dos jornalistas, dos professores, dos políticos, dos universitários), da língua utilizada em um suporte específico (o internetês, por exemplo), do prestígio ou do estigma das comunidades linguísticas de seus falantes (a norma culta, a norma-padrão, o não padrão).

O que se conhece como *norma-padrão* é a representação, portanto, de apenas uma variedade linguística do português brasileiro, a saber, a variedade tida como modelo, em função de estar mais próxima de uma norma gramatical.

A *norma gramatical*, por sua vez, parte de um conjunto de prescrições sobre a língua (isto é, de regras) que são difundidas (pela escola, pela mídia, pelos grupos de poder) como mais corretas e adequadas com base nas gramáticas, embora possam pouco corresponder aos usos reais da língua falada e mesmo da língua escrita.

Já o que se convencionou chamar como *norma culta* consiste na variedade linguística dos grupos sociais cultos do Brasil. É preciso dizer que, até o momento, os estudos voltados para a descrição de uma norma culta brasileira tomaram como parâmetro para determinar o que é culto a escolaridade dos falantes e sua região geográfica, já que envolveram falantes com ensino superior e moradores de diversas capitais brasileiras. Esse parâmetro de falantes cultos para a descrição de uma norma culta vem sendo questionado, de modo que são necessários novos estudos que especifiquem como se dá o *culto* que compõe a norma culta.

De acordo com Bagno (1999), um mito fortemente arraigado na cultura de nosso país é o **mito da unidade do português brasileiro**, isto é, a ideia de que o português brasileiro corresponde a uma língua presente do mesmo modo em todo o território brasileiro. Esse primeiro mito considera que o português falado pelos brasileiros corresponde a uma norma linguística comum a todos os falantes.

É preciso ter em mente que, apesar de ser o português a língua da parcela maior em nosso país, isso não significa que seja ele um bloco

monolítico. Há diferentes variedades linguísticas que circulam no território brasileiro e que, apesar dessa diversidade, estão abarcadas pelo que se conhece como português brasileiro. Por conta disso é que se torna importante afirmar que o monolingüismo não equivale à homogeneidade linguística.

Ainda segundo esse autor, o que é tomado como norma linguística pelo mito da unidade da língua geralmente consiste em uma variedade linguística padrão, mais próxima dos grupos prestigiados em nosso país. Com isso, diversas variedades linguísticas igualmente válidas e presentes em nosso território são desvalorizadas e deixam de ser aceitas, por exemplo, como modo de comunicação oficial no Brasil. Bagno (1999) cita como exemplo o texto constitucional brasileiro que, escrito em uma variedade linguística específica, não se torna de fácil acesso a toda a população. Segundo o autor, a solução para isso não seria que todos os textos oficiais produzidos pelo Estado fossem escritos em todas as variedades linguísticas brasileiras, mas sim que os sujeitos tivessem acesso igualitário à norma linguística tida como padrão, e uma das formas de tornar igualitário esse acesso à norma padrão seria trabalhá-la na escola, por meio de processos de ensino-aprendizagem sensíveis às variedades linguísticas e à sua importância na construção das práticas de cidadania.

Desfazer o mito da unidade do português brasileiro começa pelo reconhecimento de sua diversidade e variabilidade. É preciso compreender que, do ponto de vista de sua dimensão territorial, o Brasil nos insere em uma diversidade de falares e diferenças, por exemplo, regionais. Para além disso, a injustiça social presente em nosso país também nos insere em diversidade ou desigualdade, uma vez que a norma linguística tida como (supostamente) culta não pode ser acessada pela maioria dos brasileiros. Resultado disso é que, a essa maioria de falantes, restam o desprestígio e o preconceito em ver suas variedades linguísticas associadas ao não padrão, ao inculto, ao incorreto.

O descompasso entre a norma-padrão e as variedades que correspondem à realidade dos falantes é apontado por Bagno (1999) como causa para um segundo mito, o **mito da dificuldade do português brasileiro**. Segundo essa ideia, o "português é uma língua difícil", mais difícil que outras por conta de suas regras e, sob essa visão falaciosa, pode-se dizer que "brasileiro não sabe português".

Acerca dessa suposta dificuldade, primeiramente é preciso compreender que nenhuma língua é difícil para seus falantes nativos, que apreenderam a realidade por meio dela desde seus primeiros momentos. Como afirma Bagno (1999), os falantes nativos de uma língua conhecem intuitivamente as regras fundamentais de funcionamento da língua e aplicam essas regras com naturalidade. Dado que não há nada próprio das línguas que justifique seus falantes nativos considerarem-nas mais difíceis que outras, é preciso buscar como origem desse mito o funcionamento do português brasileiro em nossa sociedade.

Para Bagno (1999), o ensino brasileiro sempre ocorreu em função de uma norma gramatical portuguesa, de modo que constrói uma representação da língua bastante diferente do que é praticado pelos falantes. Assim, desde muito cedo nossa população convive com a necessidade de decorar regras e fixar conceitos cuja aplicação é bastante restrita. Assim, trata-se de regras e conceitos que não têm valorização para nós. Caso o ensino da língua se dispusesse a partir do que de fato falamos e escrevemos por meio do português brasileiro, provavelmente esse descompasso diminuiria e seria amenizada a ideia de que aprender devidamente português é competência de somente alguns poucos.

Enquanto se dissemina a ideia de que aprender, falar e escrever o português brasileiro é difícil, apenas se mantém, por um lado, o prestígio social de grupos aos quais se atribui a sabedoria da norma-padrão e, por outro, o desprestígio e o preconceito com os grupos sociais que se afastam dessa norma. De acordo com Bagno (1999), esse preconceito traz também a ideia de que precisamos de intercessores, mediadores que nos levem ao caminho do português brasileiro, dado que sua natureza é de difícil acesso.

Uma terceira ideia muito presente no imaginário popular sobre a língua consiste no **mito da instrução**, segundo o qual as pessoas com menos anos de escolaridade falam de modo errado o português brasileiro. Esse mito, segundo Bagno (1999), está fortemente arraigado aos instrumentos de prescrição da língua, pois se baseia na falsa ideia de que estariam excluídos de um saber válido da língua os indivíduos com menor proximidade ou acesso às regras da língua impostas pela escola, pelas gramáticas, pelos dicionários.



## Exemplificando

Uma ideia infundada que exemplifica a prática do preconceito linguístico é, como lembra Bagno (1999), estigmatizar os grupos sociais que dizem *Cráudia, praca, pranta, chicrete*. Isso porque essa transformação do *l* em *r*, conhecida pelo nome técnico de *rotacismo*, está presente no português há vários séculos e deu origem, por exemplo, à pronúncia de palavras como *branco, cravo, fraco, praga*. Desse modo, o mito da instrução desconsidera que esse mesmo fenômeno fonético está presente em nossa língua, em diversas outras palavras, sem qualquer consideração de erro. Contudo, ainda assim, muitas pessoas consideram errado quando esse traço linguístico é produzido por parte de classes sociais específicas.

Bagno (1999) salienta que as classes sociais com menor escolarização e menor renda sofrem o mesmo preconceito sofrido por suas variedades linguísticas e que o mito da instrução, que sustenta o preconceito linguístico, é decorrente de um preconceito social, que isola traços linguísticos “errados” para apontar erros e estigmas nos grupos sociais.

Circula em nossa sociedade também o **mito do lugar em que melhor se fala** o português. Bagno (1999) salienta que essa ideia infundada é mais uma das que têm como base uma associação positiva ao português de Portugal e uma associação negativa ao português brasileiro. Isso porque, nesse caso, frequentemente encontramos a generalização de que a região brasileira em que melhor se fala o português seria no estado do Maranhão, segundo o mito, tendo em vista que lá os falantes conservam a utilização do pronome *tu* e as conjugações verbais prescritas pela gramática para esse pronome (*tu vais, tu queres, tu falas*).

Desfazer esse mito pressupõe compreender primeiramente que esse mesmo traço, indevidamente associado ao falar mais “puro” e “genuíno”, também está presente em outras regiões brasileiras – como em Belém do Pará ou em Florianópolis, por exemplo – e que, se isso ocorre, é porque nesses lugares houve forte influência da colonização. No entanto, por que a postura dos falantes sobre o português brasileiro haveria de se dar em função do português de Portugal como parâmetro?

Bagno (1999) destaca que, nesse tipo de preconceito que elege uma variedade linguística como o melhor português, reside uma postura de

subserviência em relação à representação que se tem sobre a língua do colonizador. Ao eliminarmos essa postura, seria possível compreender que a ideia de uma variedade linguística que seja “mais pura”, “mais correta” ou “bonita”, “melhor” que outras não encontra fundamentação científica, de modo que essas atribuições são juízos de valor que se fazem não com base na língua, mas sim com base nas comunidades linguísticas e, por isso, consistem em preconceitos.

Frequentemente, entramos em contato também com o **mito da superioridade da língua escrita**. Segundo essa ideia infundada, há maior valor e ordenamento da língua em suas manifestações escritas, de modo que a fala deve se adequar à escrita, ou seja, deveríamos “pronunciar como se escreve”, organizar nossa fala com a clareza de um texto. Bagno (1999) se refere a esse tipo de percepção preconceituosa como uma postura grafocêntrica, ou seja, centrada na escrita, e que é incapaz de compreender que fala e escrita são modalidades diferentes da língua.

De acordo com o autor, o tipo de conduta presente no ensino está nas bases desse preconceito, uma vez que a escola parte da gramática tradicional e de exemplos que geralmente têm origem na língua escrita, na linguagem literária. Isso afasta a percepção necessária de que a língua falada não é caótica e de que a modalidade oral da língua possui regras assim como escrita e, sendo regras diferentes, nem por isso são menos válidas ou complexas. Bagno (1999) lembra também que mesmo as pesquisas sobre linguagem têm parte na construção desse mito grafocêntrico, já que foi apenas no século XX que a ciência linguística passou a produzir análises levando em conta a modalidade falada como objeto legítimo de estudo – ao contrário dos trabalhos gramaticais que, durante séculos, eram voltados para uma ideia da boa literatura, isto é, da boa escrita.

O desmonte desse preconceito depende, em parte, de uma percepção mais ajustada da língua falada. O aprendizado da língua falada em nossa sociedade ocorre desde os primeiros momentos de vida e antecede o contato com a escrita. Além disso, a significação produzida pela língua falada pode ser recoberta de sentidos, de modo que, pela fala, reconhecemos uma série de indícios (origem geográfica, sentimentos, intenções, estados de humor) apenas pela pronúncia, e tal significação não pode ser representada do mesmo modo na escrita. Por conta disso, não devemos pretender que a fala seja a mera representação sonora da escrita. De acordo com Bagno

(1999), a escrita não é a fala, mas uma representação gráfica, pictórica da língua falada por meio de convenções. Nessas convenções, sons da língua são relacionados a letras até que se chegue a uma ortografia oficial, embora não haja ortografia capaz de representar com equivalência a fala.

Desfazer o mito de superioridade da escrita também cabe, em parte, ao ensino, por meio de práticas e análises que deem lugar à língua falada, sua organização, seu valor fundamental para o exercício da cidadania e das relações sociais (BENTES, 2010a, 2010b). É preciso lembrar, como faz Bagno (1999), que na língua falada se dão as variações e mudanças constantes que proporcionam as transformações da língua.

Há ainda mitos relacionados à valorização que se dá à gramática normativa, como o **mito da necessidade de um saber gramatical** para falar e escrever bem. De fato, esse mito não se sustenta quando pensamos em tantos escritores e oradores habilidosos que não precisaram de um conhecimento gramatical mais especializado quando produziram suas falas e obras importantes. No entanto, são vários os indivíduos muito ou pouco ligados ao estudo da língua (jornalistas, professores, gramáticos etc.) que afirmam ser fundamental conhecer a gramática normativa e suas regras para dominar o padrão culto da língua.

Bagno (1999) sustenta que esse mito está relacionado à função prescritiva que as gramáticas passaram a ter há muito tempo. Se antes as gramáticas eram produzidas em função de seu valor descritivo da norma culta, posteriormente elas passaram a ser parâmetro anterior a partir do qual deveriam se guiar aqueles que pretendem fazer uso de uma norma culta. Ou seja, houve uma inversão pela qual a gramática normativa deixou de ser subordinada à língua e passou a servir ao controle sobre a língua.

Embora isso ocorra, Bagno (1999) defende que não deve ser papel da gramática normativa estabelecer uma norma culta, mas sim identificar, definir, fornecer descrições da língua usada pelos falantes cultos por meio de métodos, com objetivos claros. Para o autor, a valorização de um saber gramatical normativista na escola fomenta uma postura entre os falantes estudantes de insegurança com os usos da língua e de conseqüente afastamento.



Uma ideia infundada ainda relacionada à valorização da gramática normativa consiste no **mito da norma culta para ascensão social**, como trata Bagno (1999). De acordo com o autor, muitos defendem, a partir de motivações geralmente bem-intencionadas, que a gramática normativa deve fazer parte do ensino porque seria um instrumento de ascensão social.

Contudo, Bagno (1999) lembra que o domínio da norma culta não tem tido essa implicação em nossa sociedade, uma vez que há uma parcela da sociedade que domina tal norma (por exemplo, os professores) e nem por isso esse conhecimento fez com que tivessem êxito em ascender socialmente. Para o autor, os grupos sociais que pertencem às posições de poder são definidos por recursos outros, pouco relacionados ao conhecimento gramatical: tais recursos vêm de seu patrimônio monetário, de sua renda, muitas vezes de sua herança familiar, ao menos em um país plasmado pela desigualdade social, como é o caso do Brasil.

Ora, se há tantos mitos sobre a língua que, em verdade, estão fundados no estigma que recai sobre suas comunidades de falantes, melhor seria desmontarmos tais estigmas e preconceitos sofridos por determinados grupos sociais, dando maior igualdade a eles. Dominar a norma culta não proporcionará ascensão real para aqueles inseridos em práticas sociais e institucionais que sejam precárias no trabalho, na família e na sociedade como um todo. Segundo Bagno (1999), em relação à gramática, o que pode ser feito é reconhecer a diversidade linguística e valorizar as diferentes variedades linguísticas – seja no ensino ou nas demais práticas que têm representado variedades de modo preconceituoso, como muitas vezes faz a televisão, por exemplo.

A principal conclusão desse estudo é que, em primeiro lugar, devemos abandonar as atribuições de variedades linguísticas que sejam melhores ou piores que as outras e, em segundo lugar, devemos respeitar de modo igualitário todas as variedades. Para Bagno (1999), o ensino de uma norma culta não pode ser fonte da disseminação de preconceitos; deve estar permeado por uma reflexão sobre língua que a todo momento leve em conta sua heterogeneidade, dentre as comunidades e mesmo em um mesmo falante.



## Refleta

Diante da necessidade de desfazermos os preconceitos linguísticos, qual seria então a solução? Devemos apoiar a ideia de que “vale tudo” na língua? Devemos ignorar as diferentes valorações que a sociedade faz sobre a língua e afirmar que tudo tem o mesmo prestígio? Essas são questões bastante debatidas, para as quais já existem diversas respostas e decisões. Pense sobre elas e procure por essas respostas para construir seu conhecimento e sua postura analítica.

Há autores que discutem criticamente a postura dos linguistas e sua relação com os falantes “leigos”, por assim dizer (RAJAGOPALAN, 2003), enquanto outros discutem o papel das normas gramaticais e suas prescrições no ensino (POSSENTI, 2012).

Agora que você pode reconhecer ideias e práticas que compõem verdadeiros mitos sobre a língua, é preciso refletir sobre essas asserções e sobre sua própria conduta ao lidar com a língua em sua vida cotidiana e em seu trabalho. Estudar formas de preconceito linguístico nos coloca de frente para o funcionamento da língua em um mercado linguístico (CALVET, 2002) de diversas forças e de distribuição desigual de poder e prestígio. Nesse sentido é que afirma Bagno (1999) ser o estudo da língua um estudo fundamentalmente político, pois ela pode estar ligada às trajetórias de estigmatização ou de valorização dos grupos sociais e dos indivíduos que conhecemos.



## Pesquise mais

Para saber mais sobre práticas de mudança e de desconstrução do preconceito linguístico, consulte as “dez cisões para um ensino de língua não (ou menos) preconceituoso” que foram propostas por Bagno (1999, p. 142-145).

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

## Sem medo de errar

Para que você, enquanto professor, possa responder às questões colocadas por André e explicar a situação ocorrida em sala de aula, é preciso, primeiramente, reconhecer qual traço linguístico presente na leitura dos trechos do poema motivou

as reações negativas nos colegas, identificando, assim, traço de variação linguística que foi estigmatizado.

Como você viu ao longo desta seção, são frequentemente estigmatizados os traços linguísticos que não se aproximam de uma norma-padrão sobre a língua, ditada pela gramática tradicional. Em cada um dos trechos lidos por André, consta uma palavra, com o mesmo traço linguístico estigmatizante: as palavras *Ingrês* e *pubrica*. Note que a grafia dessas palavras se distancia do que prescreve a gramática tradicional, no caso as grafias *Inglês* e *publica*. É a leitura dessas palavras que provoca as reações negativas dos colegas, pois eles podem ter pensado que foi André que “cometeu um erro” de leitura ou que as palavras estão grafadas de modo errado.

No entanto, é preciso levar em conta que o reconhecimento dessas palavras como motivadoras das reações negativas pode não ocorrer, caso os ouvintes não tenham acesso à norma-padrão. É o que pode ter ocorrido com André, que não reagiu durante a sua leitura, pois, possivelmente, está inserido em uma comunidade linguística na qual esse fenômeno não é considerado um erro.

Para explicar a associação negativa feita com a leitura dessas palavras tal como estavam no poema, podemos levar em conta os diferentes mitos sobre o português brasileiro e relacioná-los ao contexto, considerando (i) a interação que estava em andamento e (ii) as reações dos alunos — risos, xingamentos e expressões faciais de reprovação. Por meio desses aspectos, é possível dizer que, no contexto de sala de aula, as reações dos alunos perante as pronúncias *Ingrês* e *pubrica* foram de valoração negativa em relação ao aprendizado de André, como se tivesse havido aí algum erro que revelasse, por exemplo, que ele teria menor instrução ou menor conhecimento da língua. No entanto, como vimos anteriormente, essa associação entre um traço linguístico e menor instrução ou menos conhecimento sobre o português brasileiro é difusa, equivocada e corresponde, quase sempre, a um preconceito contra os grupos sociais dos quais essas pessoas fazem parte.

Reconhecido o problema ocorrido na leitura, como explicar a André e aos alunos que, numa obra importante como *Os Lusíadas*, haja trechos que possam causar reações negativas? Nesse caso, é preciso ter em mente as considerações sobre língua e sociedade e sobre as variedades linguísticas e posturas normativas que você pôde ver até

o momento. O fato de haver as grafias *Ingrês* e *pubrica* na obra de Camões pode exemplificar como os traços linguísticos considerados prestigiados e desprestigiados estão em constante mudança, pois tais grafias figuram nessa grande obra como empregados corretamente e, hoje em dia, são frequentemente alvo de preconceito linguístico.

Por fim, em relação às reações dos alunos, você, como professor, pode realizar duas ações: apresentar à turma uma visão isenta do fenômeno linguístico que promoveu as reações entre os alunos e explicar que essas reações, como risadas e expressões faciais negativas, podem consistir em preconceito linguístico se forem replicadas. Nesse momento, ao se posicionar contra atitudes de preconceito linguístico, é importante deixar claro que as variedades linguísticas – que apresentem o rotacismo ou quaisquer outros fenômenos – não devem servir como motivo de desvalorização dos indivíduos e dos grupos sociais.

Como vimos anteriormente, a alteração entre *l* e *r* (conhecida como rotacismo) é um fenômeno presente na fonologia do português brasileiro ainda hoje em dia, e esse olhar para um texto literário histórico nos mostra que houve mudança desse traço no português ao longo de séculos. Portanto, ao conversar com os alunos, o professor pode deixar clara a variabilidade da língua e também a variabilidade das regras e prescrições de sua gramática normativa, que antes tinha como adequado ao texto literário um traço linguístico que, atualmente, é estigmatizado e considerado incorreto pela norma-padrão (a alteração entre *l* e *r*).

Por meio desse conjunto de questões, o professor pode conversar com os alunos acerca de trabalhos possíveis para a conscientização sobre as práticas de preconceito linguístico na nossa sociedade, pois o percurso de (i) se deparar com um traço linguístico, (ii) reagir com reprovação, (iii) inferiorizar os colegas com xingamentos e risadas, (iv) e desconsiderar a adequação da leitura naquele momento consistiu, sim, em uma prática de preconceito linguístico por parte dessa turma de alunos.

## Avançando na prática

### “Vícios de fala” e preconceito linguístico

#### Descrição da situação-problema

Imagine que, após uma situação de preconceito linguístico nas

aulas de língua portuguesa, o docente responsável pela turma decide propor uma discussão sobre isso nas aulas seguintes. Como estagiário que acompanha essas aulas, você se dispõe a separar algum material de trabalho cuja discussão será proposta ao professor. Um material com o qual você entra em contato é o seguinte poema de Oswald de Andrade:

### **Vício na fala**

Para dizerem milho dizem mio  
Para melhor dizem mió  
Para pior pió  
Para telha dizem teia  
Para telhado dizem teiado  
E vão fazendo telhados.

Para decidir se apresenta ao docente esse poema como material de discussão, você deverá mostrar ao professor: se no poema há ideias ou práticas que podem ser relacionadas a algum tipo de preconceito linguístico e, caso haja, se é possível identificar essas ideias ou práticas materializadas nos trechos do poema.

### **Resolução da situação-problema**

Para a resolução dessa situação-problema, você deverá, primeiramente, identificar o tema do poema: nele, são elencados diferentes traços linguísticos presentes na fala de um grupo social em comparação ao que prescreve a gramática. Nesse sentido, seu título pode ajudar a compreensão, indicando que o poema trata daquilo que está sendo chamado de "vícios de fala".

Lembre-se de que o poema poderá ser considerado uma representação preconceituosa caso associe um traço linguístico a um grupo social de modo a desvalorizá-lo. É possível perceber que estão sendo discutidos casos de variação nas pronúncias das palavras, como a despalatização e a perda do /r/ final nas palavras, de modo que *mio* se refere a *milho*, *mió* se refere a *melhor*, assim por diante. Além disso, o grupo social que consistiria na comunidade linguística de uso dessas variações está expresso ao fim do poema: as pessoas que *vão fazendo telhados*, ou seja, os trabalhadores manuais ligados à construção civil.

Haveria alguma apreciação valorativa sobre os usos desses traços linguísticos? Para respondermos a essa questão, podemos voltar ao título do poema e à visão que ele carrega sobre essa variedade linguística: assim, observamos que esses traços linguísticos estão sendo tratados como *vícios na fala*, o que os coloca numa perspectiva negativa num eixo avaliativo (por exemplo, pela oposição entre o que seriam *vícios* e o que seriam *virtudes* na fala). Ao levarmos isso em conta, é possível dizer que o poema representa (de modo crítico ou não) uma perspectiva de inferiorização de uma variedade linguística – provavelmente, em oposição àquilo que se tem como variedade da norma culta ou padrão da época. Essa representação valorativa da variação linguística pode, sim, consistir numa prática de preconceito linguístico, que considera como *erro* e *incorreção* traços presentes em determinadas classes sociais, sobretudo quando essas não ocupam as posições de poder na sociedade.

## Faça valer a pena

**1.** Observe, a seguir, um excerto de um dos poemas de Camões:

Não eram ancorados, quando a gente  
Estranha polas cordas já subia.  
No gesto ledos vêm, e humanamente  
O Capitão sublime os recebia.  
As mesas manda pôr em continente;  
Do licor que Lieu **prantado** havia  
Enchem vasos de vidro; e do que deitam  
Os de Fâêton queimados nada enjeitam.

(CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. Disponível em: <<https://goo.gl/uD9gTc>>. Acesso em: 20 maio 2017).

O excerto acima é parte do Canto I presente na obra *Os Lusíadas*. Nele, está destacada a ocorrência da palavra *prantado*. Assinale a alternativa que representa um modo isento de análise desse uso, sem incorrer em preconceito linguístico.

- a) A palavra *prantado* no lugar de *plantado* exemplifica, na importante obra de Luís de Camões, que ao longo do tempo houve variação no uso de *l* e *r* no sistema fonético do português.
- b) A palavra *prantado*, com *r*, no lugar de *plantado*, com *l*, exemplifica que anteriormente os poemas poderiam conter graves erros de ortografia em português.
- c) A variação do uso de *l* e *r* na escrita dessa palavra ocorre até hoje em português, exemplificando que escrever bem e corretamente tem sido difícil ao longo do tempo.

d) A variação do uso de *l* e *r* nessa palavra representa as diferenças linguísticas entre os que de fato escrevem bem e outros que, mesmo escrevendo, não aprendem o português.

e) A palavra *prantado* exemplifica que ao longo do tempo houve melhora no português, uma vez que o erro presente no poema pertence aos usos antigos do português.

## 2.

### Falante 1

É, eles ficavam falando assim, né, porque eu falava torre [toRe] e aí eu ficavam falando “ai, a ‘tore’ [tore] do meu celular não tá pegando”. Aí eles ficavam imitando eu puxando os erres [eRes].

Entrevistadora: E hoje isso não acontece mais?

Não. Ah, é porque eu já aprendi bastante. Já faz quatro anos que eu moro aqui então eu já aprendi quase tudo (SPESSATO, 2011, p. 108).

### Falante 2

É que se você erra os outros dão risada e daí complica bastante. Porque você é nervosa e tem essas coisas de medo, aí você começa a gaguejar ou tu esquece, se expressa mal, não se expressa direito, fica ruim, mas estou perdendo essa vergonha (SPESSATO, 2011, p. 125).

Os trechos acima se referem aos depoimentos de dois falantes-alvo de preconceito linguístico em sua escola. Acerca deles, julgue as afirmativas a seguir:

I. É possível dizer que, além de terem sido alvo do mesmo tipo de preconceito (o linguístico), a reação dos falantes foi a mesma.

II. O falante 1, como reação ao preconceito linguístico, procedeu no sentido de se adequar à variedade linguística do grupo.

III. Ambos os falantes rejeitam a valoração de seus traços linguísticos e não reconhecem prestígio na variedade que lhes está sendo imposta.

IV. Ambos os falantes, apesar de não se situarem a priori na variedade dos demais, reconhecem a norma que lhes está sendo imposta como mais prestigiada.

(SPESSATO, Marizete Bortolanza. **Variação linguística e ensino**: por uma educação linguística democrática. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/ssPCET>>. Acesso em: 10 abr. 2017).

A partir de uma análise dos excertos dos falantes 1 e 2, está correto o que se diz apenas em:

a) I e II

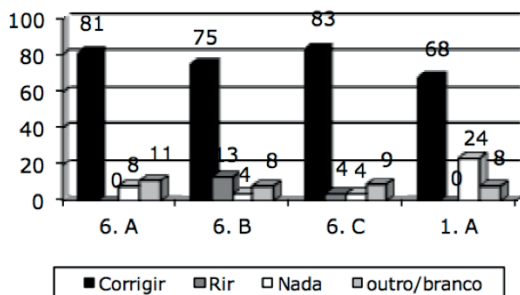
d) II e IV

b) II e III

e) IV

c) I e III

**3.** Considere o gráfico a seguir, retirado do artigo científico publicado por Martins (2014). O gráfico representa diferentes respostas dos alunos frente à seguinte pergunta feita pela pesquisadora: “O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: *Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*”.



Fonte: <<https://goo.gl/LavzWB>>. Acesso em: 10 abr. 2017).

Acerca das respostas, considere as seguintes asserções:

I. O ato de “rir” perante a presença de uma variedade linguística representa um modo frequente de prática de preconceito linguístico.

II. A frase utilizada pela pesquisadora, “Nois ponhemo os livro tudo nas muchila”, contém inadequações perante a norma linguística considerada padrão no português brasileiro.

III. O ato de “corrigir” a frase em questão pode ser realizado em contextos nos quais esteja em jogo o aprendizado da norma-padrão do português brasileiro.

IV. Os resultados do gráfico demonstram que, nessas turmas, não há necessidade de um trabalho que envolva a valorização igualitária das variedades linguísticas.

São convergentes com uma visão que se opõe ao preconceito linguístico as afirmações:

- I e III;
- I, II e III;
- II e IV;
- I e II;
- I, II e IV.



# Referências

- ANDRADE, O. **Literatura comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAKHITIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos: por uma aula de língua portuguesa comprometida com o diálogo e com a construção da cidadania. In: Vanda Maria Elias (Org.). **Oralidade, leitura e escrita no ensino de Língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2010a, p. 20-35. v. 1.
- BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: Roxane Rojo; Egon Rangel. (Org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2010b, p. 15-35. v. 1.
- BERÇOT-RODRIGUES, S. F. **A realização da fricativa glotal na fala manauara**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/5m4u1w>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales**. Paris: Éd. de Minuit, 1975.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRIGHT, W. (Org.) **Sociolinguistics Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference**. Paris: La Haye, Mouton, 1966.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística: parte 2. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínio e fronteiras**. São Paulo. Cortez, 2000. v. 1.
- COELHO, I L; GORSKY, E. M; SOUZA, C. M; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GRANATO, L. B. **Gêneros discursivos em foco: dos programas televisivos Manos e Minas e Altas horas**. 2011. 371 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/zjbnxi>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- NOGUEIRA, C. M. **Significados sociais da variação linguística em esquetes de rádio**. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/FiUuBE>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

OLIVEIRA, R. C. R. Presidente ou presidenta: questões linguísticas e sócio-culturais. São Carlos: **Linguagem**, v. 20. Disponível em: <<https://goo.gl/VgfJkA>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **Varição e identidade**. 2001. 454 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000243567>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

# Variação linguística e mudança

## Convite ao estudo

Que aspectos do próprio sistema linguístico e/ou da sociedade podem influenciar na escolha entre certas formas linguísticas, por exemplo, na escolha entre as formas *tu* e *ocê* ou entre *os peixes* e *os peixe*? Com o intuito de fornecer a você explicações sociolinguisticamente fundamentadas sobre os fenômenos linguísticos de variação e mudança, esta unidade terá como foco o estudo dos fatores externos que regem a variação linguística (sociais, de modalidade, geográficos) e também as teorias que explicam, do ponto de vista sociolinguístico, as mudanças diacrônicas na língua. Assim, você poderá compreender como os sociolinguistas explicam esses e outros fenômenos sem que, para isso, se recorra a valorações que promovam o preconceito linguístico.

Compreender as explicações sociolinguistas para o fenômeno da variação e mudança linguística fará com que você tenha argumentos contra uma perspectiva que considere esses fenômenos como caóticos ou inexplicáveis linguisticamente. Com esses conhecimentos, você, enquanto professor, terá condições também de explicar as variações que ocorrem entre as falas de seus alunos e, a partir disso, propor a eles modos de encará-las sem preconceitos.

Para que você possa aprender a colocar esses conhecimentos em prática, propomos o seguinte contexto de aprendizagem: um jornalista de uma revista de divulgação científica sobre língua portuguesa está preparando uma reportagem sobre variação e mudança linguística para uma edição especial da revista. Assim, você será desafiado a analisar em textos orais e/ou escritos: (i) marcas que indiciam variação social; (ii) marcas que indiciam variação geográfica ou diacrônica; (iii) fenômenos de mudança linguística sob duas perspectivas teóricas distintas.

Desse modo, sua capacidade analítica será estimulada, pois você irá se defrontar com as seguintes questões: quais marcas linguísticas indiciam determinada identidade social nesse texto?; quais fatores estão atuando na variação linguística de determinado fenômeno?; quais são as limitações explicativas de cada perspectiva para o fenômeno da mudança linguística?

Para que você possa desenvolver essas análises, na Seção 2.1 você conhecerá a **variação diastrática**, ou seja, a variação segundo fatores sociais, como escolaridade, gênero, classe social, faixa etária, profissão etc., e a **variação diamésica**, que está condicionada pelo meio (oral ou escrito). Já na Seção 2.2, você estudará a **variação diatópica** (geográfica) e **diacrônica** (histórica) e verá exemplos e análises de fenômenos linguísticos que variam condicionados por fatores geográficos e que mudaram historicamente. Na Seção 2.3, por fim, você entrará em contato com diferentes perspectivas teóricas e explicativas para o fenômeno da mudança linguística (lei do menor esforço, influência do substrato, herança genética, condicionamentos culturais, deriva linguística).

# Seção 2.1

## Variação social e cultural

### Diálogo aberto

Vamos refletir sobre os mecanismos que condicionam a variação linguística e sobre as explicações para a mudança linguística? Nesta unidade, você será desafiado a atuar como um jornalista de divulgação científica em uma revista sobre estudos linguísticos e língua portuguesa. Em cada seção, terá de produzir levantamentos e análises de fenômenos linguísticos em variação ou em mudança para construir uma matéria na revista, dirigida ao público leigo, sobre essa temática.

Neste primeiro momento, imagine que você tenha selecionado dois trechos das seguintes entrevistas com informantes de diferentes idades e níveis de escolaridade, extraídas de dois bancos de dados distintos:

#### Entrevista 1:

*D - e você tem muitas amigas aqui?*

*I - bom... eu não tenho MU:itas aqui não porque faz um ano e um mês que eu tô aqui eu não tenho muita amiga... mas tenho três amiga que eu gosto bastante... éh:::.... Ison:e:te... Ivone:te... Severi:na... ((sorrindo)) é igual o meu nome... nós se gostamo bastante se demo muito bem:::.... nós brinca MU::ito... se diverte mu:ito.... como as amiga que nós gosta*

*D - o que é que você conversa com as suas amigas?*

*I - oh: nossa conversa é... sobre fe::sta sobre:::.... i pruma fe::sta.... divert::i i ao cine::ma... i:::.... negócio de namora::do né? fica muito conten::te se diverte mu::ito... como é que va::i como é que é melhor:::.... é essas coisa todas que nós falamos*

*D - ... quando você conversa com... com suas amigas você usa sempre a mesma fala?*

*I - uso a mesma fala que eu uso agora ... porque eu não sei falá diferente e a mesma fala que eu sei falá é essa normal [...]*

*eu não sei falá (graça) que eu falo a mesma coisa que eu falo agora [...] com a minha amiga já é:.....pé/posso pedi a mesma coisa mas é a mais já é mais assim desligado o assunto aí... "ô fulana tu tens que me empreste vinte ou dez cruzero depois eu te dô" já é outra coisa não é?... aí o patrão a gente fica mais um pouco acanhado por que ele tem leitura ai quando a gente vê ele falando como é que ele fala né:... aí a gente já vai entendendo já vai aprendendo um pouco as palavra .. e com as amiga a gente já aprende outras diferente.... aí qué dizê que a gente já fala as palavra diferente*

(Fonte: NELFE - Projeto sobre a Linguagem Falada. Disponível em Dionísio e Marcuschi (2005).

Entrevista 2:

I - é então o meu projeto de mestrado que ela submeteu a FAPESP o projeto tá excelente... sabe? eu aMEI eu eu sabe? eu traduzi o artigo o artigo é eNORme... <sup>25</sup>[eu gosTEI] <sup>25</sup>[D - ah num é isso que cê tá fazen(d)o?...] só que eu vi que ele é difícil... a FAPESP avaliô(u) como excelente o projeto sabe? <sup>26</sup>[tudo] <sup>26</sup>[D - ah claro uai]... acontece que eu NEM CHEGEU PER::to do meu artigo ainda eu já peguei trezentos o(u)tros livro trezentos o(u)tros artigo... e num cheguei nem PERto dele... eu acho que talvez num dê tempo... porque a própria E. já me disse... – “como que cê num tem compromisso mais com a FAPESP nem mais com a CAPES... com a FAPESP era a pior porque cê tem que fazê(r) o projeto que eles aprovaram... então agora seu projeto esta abe::rto” –... <sup>27</sup>[tipo assim pode chegá(r) em qualquer lugar ou em lugar nenhum]

D - <sup>27</sup>[daí... ((risos))] aí entra da na na na na definição do Z. L. lá... ((risos)) [Inf.: no que?] ele falô(u) assim que tem projeto que tem a profun/ éh... a abranGÊNcia de um oceano e a profundidade de um pires

I: é mais ou menos por aí [...] até eu tô achan(d)o meu painel BÁsico demais... pra uma aluna de mestrado.. no MEIO do ano... num congresso nacional... aliás internacional da minha área... tá BÀsico... demais... tá um projeto que poderia sê(r) de iniciação entendeu?

[...]

D - ah mas isso aí ela tem que vê(r) também né?

[...]

I - éh eu sei... eu tô:... só que eu tô assim... entendendo... que eu também tive culpa nisso tudo... que até então eu tava me achan(d)o vítima da E. sabe? injustiçada... e num é

D - éh... e o problema também vai sê(r) mais seu né?

I - claro... então a preocupação tem que sê(r) minha... afinal é o meu nome que tá lá e eu que vô(u) ficá(r) do lado daquele trem sen(d)o (sabatizada) (Disponível em: <[http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/arquivos\\_upload/arquivosAI/37/AI-011-CAS-2-TRANS.pdf](http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/arquivos_upload/arquivosAI/37/AI-011-CAS-2-TRANS.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2017).

A primeira entrevista sociolinguística envolve situação não familiar à entrevistada por essa não conhecer o entrevistador e o ambiente em que a entrevista ocorre. No caso da segunda entrevista, o contexto de interação é de alta informalidade, segundo o diário de campo do documentador, pois se trata de uma conversa entre duas pessoas que se conhecem em um ambiente totalmente familiar sobre um tópico recorrente nas conversas entre os dois.

De modo a provar o princípio de indicialidade dos traços linguísticos em sua matéria e explicar a variação do tipo diastrática, você deverá fazer um levantamento das marcas que indiciam essa variação e provar, por meio delas, a identidade social dos informantes quanto às suas faixas etárias e aos seus graus de escolaridade. Para isso, preencha os dois quadros a seguir. Considere as seguintes faixas etárias: jovem (18-29 anos) ou adulto (30-60 anos); e os seguintes graus de escolaridade: sem escolaridade ou ensino fundamental I; ensino médio completo ou ensino superior.

Quadro 2.1 | Identidade social dos informantes segundo faixa etária e nível de escolaridade

Informante	Faixa Etária	Grau de escolaridade
Entrevista 1		
Entrevista 2		

Fonte: elaborado pela autora.

Informante	Faixa Etária	Grau de escolaridade
Entrevista 1	Nível morfofossintático: Nível lexical:	Nível morfofossintático: Nível lexical: Nível discursivo:
Entrevista 2	Nível morfofossintático: Nível lexical:	Nível morfofossintático: Nível lexical: Nível discursivo:

Fonte: elaborado pela autora.

Para resolver essa situação-problema, você deverá identificar em termos linguísticos os **traços descontínuos** que caracterizam as variedades de falantes com menor escolaridade, por um lado, e os **traços contínuos** que caracterizam as variedades de falantes considerados “cultos” em situação de **menor monitoramento estilístico**, por outro. Além disso, deverá identificar a faixa etária dos informantes, com base no campo semântico dos termos usados por cada um e nas expressões e gírias empregadas.

## Não pode faltar

Como você tem estudado nesta disciplina, o campo de estudos sociolinguísticos se dedica a investigar as relações que se estabelecem entre língua e sociedade e, em virtude desse objetivo, os sociolinguistas se dedicam a analisar como tanto os condicionadores linguísticos (internos) como os sociais (externos) atuam nas escolhas dos falantes por determinada variante. Nesta primeira seção da Unidade 2, colocaremos uma lupa nesses fatores sociais que condicionam a variação e veremos como metodologicamente os pesquisadores dessa área atuam para chegarem aos fatores mais relevantes nas escolhas linguísticas dos falantes.

É importante que você conheça, inicialmente, a classificação dos tipos de variação estudados pelos sociolinguistas: a variação geográfica (também chamada de **variação diatópica**), a variação social (também chamada de **variação diastrática**), a variação de estilo (também chamada de **variação estilística**) e a variação na fala e na escrita (também chamada de **variação diamésica**). Nesta seção, você estudará a variação **diastrática** e a variação **diamésica**. Apesar

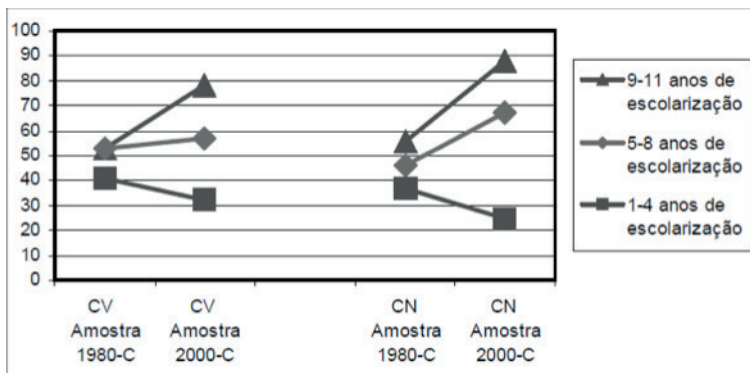


dessa classificação, é importante destacar que esses condicionantes externos não ocorrem independentemente dos fatores internos.

No caso da variação social ou diastrática, você deve saber que os condicionadores sociais comumente correlacionados às variantes linguísticas, nos estudos sociolinguísticos, são: grau de escolaridade, nível socioeconômico (classe social, grupo social, profissão etc.), gênero e faixa etária.

Em relação ao fator *escolaridade*, estudos importantes têm sido feitos desde a década de 1980, sobre o fenômeno da concordância de número no português brasileiro. Se, em seus estudos iniciais, Naro (1981 apud SCHERRE; NARO, 2006) observou em uma amostra de falantes semiescolarizados na década de 1970 uma tendência à perda de marcas de concordância, estudos mais recentes indicam reversão dessa tendência, com aumento nos índices de marcas de concordância plural explícita, conforme pode ser observado no Gráfico 2.1:

Gráfico 2.1 | Efeito dos anos de escolarização no uso da concordância verbal e nominal em duas amostras aleatórias da comunidade do Rio de Janeiro em épocas diferentes



Fonte: Scherre e Naro (2006, p. 111).

Essa nova tendência, prevista por Naro (1981 apud SCHERRE; NARO, 2006), pode ser explicada, segundo os autores, pela expansão do acesso à escolarização no Brasil. Assim, embora os resultados do estudo inicial de uma comunidade de falantes semiescolarizados na década de 1980 indicassem perda de marcas de concordância, as análises mais recentes apontam a reversão dessa tendência, com aquisição de marcas de concordância plural explícita. Isso ocorre, segundo os autores, "em função da orientação cultural das pessoas

em direção aos valores da classe média, entre os quais se inclui a presença explícita de concordância de número plural” (SCHERRE; NARO, 2006, p. 111).

O condicionante *nível socioeconômico* foi muito estudado nos trabalhos de Labov e seu grupo de pesquisa sobre o inglês falado em Nova York (LABOV, 2008). Os resultados de seus inúmeros trabalhos apontam que a condição socioeconômica (renda, classe social) influencia o uso das variantes padrão ou não padrão da língua. Em geral, as variantes estudadas são correlacionadas não apenas à classe social e renda dos falantes, mas também à sua ocupação e ao monitoramento estilístico.



### Assimile

No seu dia a dia, você realiza diferentes tipos de interações sociais, com a sua família, com o seu chefe, com o seu professor, com os seus amigos etc. As interações diárias são muitas e exigem escolhas linguísticas adequadas ao contexto em que elas ocorrem, ao tópico desenvolvido, ao interlocutor, aos propósitos comunicativos que estão em jogo. Assim, a depender do papel social que desempenhamos durante a interação nos diferentes domínios sociais (escola, igreja, trabalho, casa, festa entre amigos), vamos adequando nossa linguagem. Certamente, em situações mais formais usamos uma linguagem mais monitorada, ou seja, prestamos mais atenção à forma como falamos, enquanto que em situações mais informais usamos uma fala mais coloquial (LABOV, 2008). Assim, atua em nossas escolhas o **monitoramento estilístico**, responsável pelas escolhas mais ou menos formais de nosso registro de fala.

Você já viu anteriormente um estudo clássico que revela a atuação do nível socioeconômico no uso de uma variável linguística. Trata-se do estudo de Labov (2008), publicado originalmente em 1964. Nele, o autor, para identificar o nível socioeconômico dos falantes, considerou o nível socioeconômico das lojas onde os entrevistados trabalhavam. Para isso, as lojas investigadas foram estratificadas de acordo com os seguintes critérios: localização geográfica, anúncios em jornais, listas de preços de produtos, espaço físico, prestígio social e condições de trabalho. Dessa forma, Labov procurou investigar sua hipótese de que as pessoas que trabalham em uma loja mais cara, destinada às pessoas de classe alta, apresentariam o mesmo comportamento de realização de /r/ que seus consumidores, considerando que, para

fazer com que os consumidores se sintam à vontade, os vendedores se adaptariam à mesma variedade linguística.

Assim, por conta, dentre outros aspectos, desses estudos pioneiros de Labov, a classe social é um dos fatores sociolinguísticos mais recorrentemente investigados nos estudos sociolinguísticos europeus e americanos. A divisão em classes sociais costuma equiparar classes e profissões e, conseqüentemente, correlacionar níveis de poder aquisitivo com níveis de estudo. Já no Brasil, dado o seu histórico de não acesso de um grande contingente populacional à escolarização formal e o processo de escolarização universal recente, como você deve saber, a variável *escolaridade* acabou suplantando as demais nos estudos sociolinguísticos feitos a partir da década de 1970 (RODRIGUES, 1987; SCHERRE, 1988; GRACIOSA, 1991), como constata Votre (2003).

Sobre a condicionante *escolaridade*, é importante que se destaque a diferença entre **traços contínuos** ou graduais e **traços descontínuos**. Esses estão relacionados aos registros (orais ou escritos) tidos como estigmatizados pela sociedade, como o uso da flexão plural do verbo com o pronome *a gente*, e os traços graduais como aqueles elementos presentes em todas as variedades linguísticas do contínuo de urbanização, no contexto informal de fala, como a supressão do "r" final de infinitivo ou a supressão do "s" marcador de plural no sintagma nominal. Desse modo, é importante que você perceba que a maior estigmatização dos traços descontínuos está ligada à sua presença nas variedades de sujeitos menos escolarizados e de nível socioeconômico baixo.

É importante que você saiba ainda que, na contramão da investigação exclusiva sobre o impacto do nível de escolaridade nas escolhas linguísticas dos falantes, estão alguns estudos do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), que inclui pesquisadores da UFRJ, UFF e UFES. Nesses estudos, os autores procuraram controlar, além das variáveis sociolinguísticas clássicas – sexo, idade e escolaridade –, outras variáveis sociais – a relação dos informantes com produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros), a sua posse de bens materiais (apartamentos, carros, telefones, viagens etc.) e as suas expectativas em relação ao futuro –, na tentativa de mapear a variação linguística do português brasileiro, condicionada socialmente. Essa metodologia foi feita considerando que a categorização por classe social segundo parâmetros como

renda, local de moradia, escolarização e profissão não é claramente delimitada no Brasil. Assim, ao se conjugar as variáveis clássicas a essas variáveis mais refinadas, os pesquisadores puderam observar, por exemplo, tendências divergentes no interior de uma mesma comunidade de fala.

Quanto à variação social relacionada a gênero, estudos clássicos, como o de Labov (2008), publicado originalmente em 1972, observaram que as mulheres preferem usar, geralmente, as variantes mais valorizadas socialmente. O autor explica esse fenômeno do menor uso de formas estigmatizadas pelas mulheres e de sua maior sensibilidade ao padrão de prestígio como uma postura expressiva que é socialmente mais apropriada para um sexo do que para outro.

No final de década de 1980, no entanto, a partir de uma abordagem funcionalista das “diferenças entre os sexos” algumas pesquisas acabaram, segundo West; Lazar, Kramarae (1997), por dar um passo à frente ao sugerirem que os padrões para formas linguísticas específicas são influenciados não somente pelo gênero, mas por um número considerável de variáveis que devem ser considerados concomitantemente (CAMERON; COATES, 1988 apud WEST; LAZAR; KRAMARAE, 1997). Assim, uma tendência que se tem observado é a correlação entre a variável *gênero* com outras variáveis. Nesse sentido, Herbele, Ostermann e Figueiredo (2006) consideram *gênero* como uma espécie de *continuum*, que interage com variáveis sociais como etnia, ocupação, classe e orientação sexual, dentre outras. Ou seja, o conceito é compreendido como uma categoria que está imersa nas relações sociais, o que faz com que, enquanto há interação, sejam negociadas formas de agir e discursos que definem o gênero.

Um passo ainda maior na mudança de paradigma dos estudos sobre linguagem e gênero foi dado, segundo Ostermann e Fontana (2010), pelos trabalhos de Eckert e Sally McConnell-Ginet, publicados em 1992, que criticam o binarismo entre estilos femininos e masculinos e introduzem a noção de **comunidades de práticas** nos estudos sobre linguagem e gênero. Esse conceito possibilita às autoras sustentarem que a identidade de gênero é negociada por meio da participação dos indivíduos nessas comunidades. Assim, gênero é concebido pelas autoras como algo mutável e “aprendido” em comunidades. Dessa forma, gênero deve ser estudado em falas situadas em comunidades de práticas. Os estudos desenvolvidos a

partir dessa abordagem, denominada *abordagem da diversidade*, problematizam, assim, as definições essencialistas de gênero, de forma a complexificarem o que seriam as formas de falar de homens e de mulheres.

Acerca da variação linguística condicionada por faixa etária, cabe salientar que se trata de uma condicionante que tem sido alvo de muitas reflexões no Brasil e no mundo, segundo Coelho et al. (2015), por conta de sua investigação envolver a questão da mudança linguística. Por ora, importa que você saiba que uma hipótese “clássica” considera que poderia se observar, a partir da comparação entre a fala de um adulto de 1970 anos e a fala de um jovem com 15 anos, a mudança em curso na sincronia. Essa hipótese sustenta-se no pressuposto de que o processo de aquisição da linguagem se encerra mais ou menos na puberdade, e que, após esse momento, o vernáculo (língua espontânea) do indivíduo fica basicamente estável. Nesse caso, a fala do indivíduo permaneceria estável a partir de determinada idade, enquanto na fala da comunidade como um todo se observariam mudanças em progresso de alguns traços linguísticos quando se comparam as falas dos jovens e dos adultos.

Os autores que contestam essa estabilidade da língua falada pelo indivíduo mostram que nem toda variação na fala representa mudança linguística em progresso. Nesse caso, o indivíduo muda seu comportamento linguístico durante a sua vida, mas a comunidade à qual pertence permanece estável. Assim, em relação ao fator *faixa etária*, estudos têm apontado que ele não pode ser estudado sem que se leve em conta uma correlação entre indivíduo e comunidade e entre esse fator e outros fatores sociais.

Acerca da variação diamésica, é importante que você comece a observá-la neste trecho de uma entrevista escrita:

**Cláudia - O que considera uma “porrada da vida”?**

**Paulo Coelho - Por exemplo, acabei de ler uma entrevista que dei para um jornal da Austrália. O cara veio até aqui me entrevistar e, em vez de falar só sobre mim, metade do artigo que escreveu esculhamba o Brasil. Eu já tô irritado com isso, entendeu? O cara só tá a fim de ver o que há de ruim no meu país. Isso para mim é uma porrada. E me dá uma irritação total. Eu defendo o Brasil com unhas e dentes. (FÁVERO; ANDRADE; OLIVEIRA, 2006, p. 87)**

”

Nessa entrevista, Fávero, Andrade e Oliveira (2006) analisam certos traços de oralidade, responsáveis por dar o efeito de espontaneidade em detrimento de um efeito que sugere uma fala previamente organizada e planejada.

Como já analisado por Fávero (2000), a entrevista constitui um tipo especial de texto falado porque o planejamento existe da parte do entrevistador e pode existir também, em certos casos, da parte do entrevistado, diminuindo ou mesmo anulando marcas da oralidade. No momento da edição, a entrevista pode manter-se oral (rádio, televisão) ou ser retextualizada para a modalidade escrita (jornais, revistas). Na modalidade escrita, são suprimidas, na maioria das vezes, marcas da construção do texto falado, como repetições, correções, paráfrases.

No caso da entrevista de Paulo Coelho, há a manutenção de marcas típicas da oralidade (a redução do verbo *estar* em *tô* e *tá*, o uso de marcador discursivo como *entendeu?*, o uso de *o cara*, de *porrada* e de expressões idiomáticas como “defender com unhas e dentes”), como você deve ter observado. Você tem alguma hipótese do porquê de haver essas marcas? As autoras explicam que isso é feito pelos editores da revista para provocar um efeito de espontaneidade, o que pode estar ligado às características do entrevistado ou do público a quem a revista se destina.



### Exemplificando

Segundo Marcuschi (2001), a *retextualização* é o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Você já deve ter feito várias retextualizações em sua vida privada e profissional, já que, em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de *retextualização* é exercida de forma recorrente para atender aos mais diversos propósitos comunicativos, como uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. Em todos esses eventos, estamos, segundo Marcuschi (2001), transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

Observe alguns exemplos de retextualizações: texto oral para texto oral (conferência para tradução simultânea), texto oral para texto escrito (entrevista oral para entrevista escrita), texto escrito para texto escrito (dissertação para resumo da dissertação), texto escrito para texto oral (artigo científico para exposição oral), texto multimodal para texto oral (infográfico para exposição oral), texto multimodal para texto escrito (infográfico para descrição em reportagem), texto não verbal para texto escrito (imagem para descrição verbal) (BENFICA, 2014).

No caso do processo de retextualização da fala para a escrita, estão implicadas, segundo Marcuschi (2001), **atividades de idealização** do texto falado, que envolvem, por exemplo, eliminação de processos como hesitações, marcadores conversacionais, repetições. Além disso, há **atividades de transformação** que envolvem eliminação de inserções, ordenação em períodos e parágrafos, coordenação de enunciados etc.

Sobre a retextualização da entrevista de Paulo Coelho, você deve estar ciente ainda de que, apesar do efeito de espontaneidade provocado por alguns traços orais, ela continua sendo concebida no meio escrito. Por isso, não apresenta estratégias de construção do texto falado, tais como a hesitação, reparos, repetições, inserções etc. Na oralidade, essas marcas são constitutivas e são mais ou menos presentes a depender do grau de planejamento do texto oral.



### Pesquise mais

Luiz Antonio Marcuschi é uma das principais referências dos estudos do texto e do discurso da América Latina, tendo introduzido no Brasil os estudos em linguística textual e análise da conversação. Foi um dos primeiros a se debruçar sobre questões da relação fala/escrita, dos gêneros textuais e do hipertexto. Para saber mais sobre o *continuum* oral-escrito que organiza os gêneros textuais de acordo com o seu modo de produção (falado ou escrito) e com critérios como a distinção entre certos aspectos tipológicos, consulte:

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

Apresentamos a você a entrevista retextualizada de Paulo Coelho para exemplificar como a variação pode ocorrer em função da variação entre as modalidades falada e escrita. Como você pôde ver, para imprimir efeito de informalidade na entrevista escrita, foram mantidas as escolhas lexicais do escritor e determinados marcadores discursivos, assim como estruturas sintáticas, típicas da oralidade. Desse modo, deve ficar claro a você que a variação diamésica pode ocorrer não apenas em escolhas lexicais ou pronúncias específicas, mas também em fenômenos outros, por exemplo, no uso ou na supressão de marcadores discursivos, na alteração de estruturas

sintáticas etc. É importante que você lembre ainda que, na oralidade de falantes escolarizados, pode haver a presença de traços contínuos, como a assimilação de *nd* em *n* no gerúndio, a monotongação de ditongos crescentes, a epêntese e a ausência da marcação de plural em todos os elementos do sintagma nominal, em situações informais. Dessas marcas, pode-se dizer que não são estigmatizadas e não identificam classe social ou escolaridade, mas são típicas dos textos orais mais informais.



## Refleta

Observe a seguir um texto oral e duas retextualizações feitas a partir dele, retiradas de Marcuschi (2001, p. 78):

### Texto original

eh... eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais ... o que eu acho deles ... como eles me tratam... bem ... eu tenho uma família ... pequena ... ela é composta pelo meu pai ... pela minha mãe ... pelo meu irmão ... eu tenho um irmão pequeno de ...dez anos ... eh o meu irmão não influencia em nada ... a minha mãe é uma pessoa superlegal ... sabe? (Narrativa oral de uma jovem de 17 anos)

### Retextualização 1

Bem, eu tenho uma família pequena - meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa super legal. (Retextualização escrita feita por um aluno de Letras do 4º período da UFPE a partir da narrativa oral).

### Retextualização 2

Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre os meus pais, o que acho deles e como eles me tratam. A minha família é pequena, composta pelo meu pai, minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é superlegal. (Retextualização escrita feita por uma aluna de Letras do 4º. período da UFPE a partir da narrativa oral).

Em ambas as retextualizações, você deve ter percebido o uso do marcador conversacional *bem* no início do texto. Isso mostra que a escrita pode trazer elementos da oralidade. Considerando essa questão, reflita: por que você acha que os dois autores das retextualizações decidiram manter esse marcador conversacional? O que sua presença indicia em termos da situação comunicativa (quem fala, com quem fala, o contexto em que as interações ocorrem, os tópicos sobre os quais se fala, a função comunicativa que está em jogo)?



Nesta seção, você viu os diferentes condicionadores extralinguísticos em fenômenos variáveis do português brasileiro. Você já deve ter percebido pela leitura feita que esses condicionadores devem ser considerados *conjuntamente* em uma pesquisa sociolinguística, pois somente assim o pesquisador vai poder chegar às várias **forças** que atuam simultaneamente na variação linguística. Desse modo, em termos metodológicos, o pesquisador deve colocar no programa estatístico usado os condicionadores para que possa observar nos gráficos fornecidos a interação de determinado condicionador com outro(s). Além disso, é fundamental que fatores como gênero e nível socioeconômico, por exemplo, sejam relativizados em cada comunidade, pois, como vimos nesta seção, as comunidades apresentam práticas diferentes a ponto de se constituírem socioeconomicamente e identitariamente de modos bastante distintos.

### Sem medo de errar

Como você viu durante esta seção, os traços contínuos não permitem a distinção dos falantes quanto à sua classe social ou grau de escolaridade, pois constituem frequentemente os textos orais informais de falantes em geral. Já os traços descontínuos indiciam determinadas identidades: as dos falantes menos escolarizados e com baixo nível socioeconômico. Partindo da diferenciação desses dois tipos de traços linguísticos, é possível, inicialmente, diferenciar socialmente os informantes das duas entrevistas que você deveria analisar para compor a reportagem de divulgação científica. Na entrevista 1, há a presença de traços descontínuos que caracterizam a variedade popular de linguagem e, na entrevista 2, esses traços são escassos. Quanto à delimitação da faixa etária dos informantes, é importante observar as construções morfossintáticas e as expressões usadas.

Considerando, então, a presença de traços descontínuos na fala da primeira entrevistada, é possível caracterizá-la de acordo com seu nível de escolaridade. Em relação à segunda entrevistada, para determinar seu nível de escolaridade, é importante considerar tanto a escassez de traços descontínuos quanto o campo semântico dos termos usados por ela que denota a sua condição como conhecedora de práticas de pesquisa universitária. Quanto à identificação da faixa etária, é possível observar o uso de uma construção sintática e de uma expressão que indicia sua condição de jovem.

Observe, então, como os quadros propostos na situação-problema podem ser construídos:

Quadro 2.3 | Identidade social dos informantes segundo faixa etária e nível de escolaridade

Informante	Faixa Etária	Grau de escolaridade
Entrevista 1	Adulto (30-60 anos)	Sem escolaridade ou ensino fundamental I
Entrevista 2	Jovem (18-29 anos)	Ensino superior

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2.4 | Traços linguísticos que indiciam a identidade social dos informantes

Informante	Faixa Etária	Grau de escolaridade
Entrevista 1	<p><b>Nível morfossintático:</b> uso da forma <i>tu tens que me empreste</i>;</p> <p><b>Nível lexical:</b> uso da expressão <i>acanhado</i>.</p>	<p><b>Nível morfossintático:</b> o uso do pronome reflexivo no singular com o pronome "nós" (<i>nós se gostamo; se demo</i>); o uso da flexão verbal no singular com o pronome "nós" (<i>nós brinca, nós gosta, nós vai</i>); o uso da flexão verbal no plural com o pronome "a gente" (<i>a gente falamos</i>);</p> <p><b>Nível lexical:</b> uso reiterado do vocábulo <b>coisa</b>.</p> <p><b>Nível discursivo:</b> redundância na construção da expressão referencial (<i>a mesma fala que eu sei fala, a mesma coisa igual</i>).</p>
Entrevista 2	<p><b>Nível morfossintático:</b> uso da construção <i>eu tô assim... entendendo</i>;</p> <p><b>Nível lexical:</b> uso da expressão <i>tipo assim</i>.</p>	<p><b>Nível morfossintático:</b> alternância entre a marcação e a não marcação do plural no sintagma nominal (<i>trezentos o(lu) tros</i>); presença da marcação de plural no sintagma verbal (<i>eles aprovaram</i>).</p> <p><b>Nível lexical:</b> uso de expressões mais técnicas no campo científico (<i>projeto de mestrado, abrangência</i> (do projeto), <i>congresso internacional, projeto de iniciação, sabatinada</i>).</p> <p><b>Nível discursivo:</b> campo semântico ligado à pesquisa acadêmica (<i>meu projeto de mestrado, traduzi o artigo, projeto que tem a profun/ éh... a abranGÊNcia de um oceano e a profundidade de um pires, meu painel, num congresso nacional... aliás internacional da minha área, um projeto que poderia sé(r) de iniciação</i>).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, depreende-se, a partir desse breve levantamento, que os traços linguísticos presentes na fala da primeira entrevistada, principalmente aqueles que estão no nível morfossintático, indiciam o seu pertencimento a uma classe social baixa e seu baixo nível de escolaridade. Em relação à segunda entrevistada, há a presença de uma expressão que indicia o seu pertencimento à faixa etária jovem, o *tipo assim*, e de vocabulário próprio da comunidade acadêmica.

Observe que conseguimos identificar o perfil social das informantes em termos de sua escolaridade e faixa etária com base no levantamento dos traços contínuos e descontínuos e também com base na análise discursiva do campo semântico da segunda entrevista. Desse modo, é importante que você tenha percebido que a variação linguística não só é um fenômeno inerente às línguas naturais, mas também se manifesta em qualquer nível de análise que se tome. Além disso, apontamos inicialmente a você os dois fatores externos que se mostraram relevantes no condicionamento da variação nos dados selecionados, mas você, como analista, pôde comprovar a relevância desses dois fatores quando fez o levantamento dos traços linguísticos indiciadores das identidades sociais dos falantes. Assim, você atuou como um analista na identificação e justificação da variação diastrática.

## Faça valer a pena

**1.** Observe, a seguir, a transcrição de um trecho de uma aula de Filosofia, ministrada por uma professora universitária de 34 anos.

"então... tirando da própria visão etimológica da palavra né? filosofia:... então nós deduzi:mos... ser filosofia um tipo ((ruído)) de saber uma sabedoria né?... e essa sabedoria... teria teria de fle/ implicações... ao limite humano num é? ... nós poderíamos dizer... éh: filosofia... um saber... que... busca que se procura né?...que se questio:na...que se problematiza... não é um saber...irrefletido... ou um saber natural...como nós vimos...de uma sabedoria proverbial de uma/sabedoria denominada sabedoria dos anciãos... nem tão pouco era uma sabedoria revelada não é?...que era a sabedoria revelada nós teríamos o campo delimitado da te-o-logia...propriamente dita...então visto/claro que...quando nós colocamos a definição nominal E: de forma alguma nós queríamos esgotar...o assunto sobre definição de filosofia...nós montaríamos posteriormente algumas...alguns filósofos propriamente dito...e vamos analisar algumas definições...dos próprios filósofos [...] o próprio Garcia Morentes no fundamento da filosofia ele disse que só é possível definir o que é filosofia através de uma vivência... não é?" (transcrição do inquérito 339 do Projeto

NELFE, publicada em: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 118).

Na transcrição dessa aula, podemos observar alguns traços típicos da modalidade oral. Considerando o *continuum* de variação oral-escrito proposto por Marcuschi (2001), assinale a alternativa correta sobre esse texto.

- a) O texto produzido oralmente pela professora apresenta muitas marcas de interrupção do discurso, tais como pausas, repetições, truncamentos oracionais, hesitações, que deixam sua fala menos fluida e menos compreensível.
- b) Por ser um texto oral, a verbalização e o planejamento da fala da professora ocorrem concomitantemente, o que favorece a ocorrência de recursos constitutivos de textos orais, tais como hesitações, pausas, repetições, inserções.
- c) O texto transcrito acima consegue manter os traços linguísticos de variação diatópica, indiciando a variedade geográfica da professora.
- d) O texto produzido pela professora está na mesma posição no *continuum* oral-escrito proposto de uma conferência, já que apresenta poucos traços de oralidade.
- e) O texto produzido pela professora está na mesma posição no *continuum* oral-escrito proposto por Marcuschi (2001) de uma conversação espontânea, já que é muito informal e apresenta muitas marcas de oralidade.

**2.** Na tabela a seguir, reproduzida de Scherre (1996, p. 251), pode-se observar o efeito do condicionante gênero/sexo em função da idade do falante na marcação do plural em todos os constituintes do sintagma nominal (variante padrão).

Uso da variante padrão da concordância nominal

FAIXA ETÁRIA	7-14 anos	15-25 anos	26-49 anos	+50 anos
Homens	240/642 = 37%	483/894 = 54%	543/1148 = 47%	497/1269 = 39%
Mulheres	333/647 = 51%	561/10004 = 56%	912/1220 = 75%	750/1209 = 62%

Fonte: Scherre (1996, p. 251).

Analisando os dados da tabela acima, julgue as afirmações a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F).

( ) Na faixa etária 15-25 anos, a variável sexo/gênero é neutralizada, pois o emprego da concordância padrão se aproxima entre os homens e as mulheres.

( ) Nas faixas etárias mais velhas (26 a 49 anos e acima de 50 anos), constata-se significativa diferença dos valores estatísticos associados a homens e mulheres, sendo que essas apresentam tendência superior a utilizar todas as marcas de plural no sintagma nominal.

( ) A variação da concordância nominal é sensível à variável sexo/gênero nas faixas etárias 26-49 anos e mais de 50 anos.

( ) A progressão entre a variação da concordância é menor entre os homens do que a progressão vista entre as faixas etárias das mulheres.

Assinale a alternativa com a sequência correta.

a) V – V – F – F.

d) V – V – F – V.

b) V – F – V – F.

e) F – V – V – V.

c) F – V – F – V.

**3.** No estudo de alternância pronominal entre *nós* e *a gente* no banco de dados Alip (Amostra Linguística do Interior Paulista), a hipótese de Rubio (2012) era a de que informantes com mais anos de escolarização apresentariam maior tendência ao uso de formas tidas como padrão na comunidade, sendo que, no caso dessa alternância pronominal, a forma considerada padrão é o pronome *nós*, por ser ainda preconizado pela tradição gramatical. Observe a seguir a tabela com os dados obtidos pelo autor sobre o português brasileiro e o português europeu quanto à alternância pronominal *nós* e *a gente*:

Alternância pronominal entre *nós* e *a gente*

Variedade		Português brasileiro – BDI		Português europeu – CRPC	
		% Nº de ocorrências	Peso relativo	% Nº de ocorrências	Peso relativo
A gente	Faixa 1 (1 a 4 anos)	61,5% 280/455	0,426	77,3% 133/172	<b>0,809</b>
	Faixa 2 (5 a 8 anos)	84,4% 455/539	<b>0,621</b>	31,4% 32/102	0,366
	Faixa 3 (9 a 11 anos)	81,6% 440/539	<b>0,559</b>	13,8% 13/94	0,255
	Faixa 4 (12 ou mais anos)	66,9% 428/640	0,400	20,4% 22/108	0,299
Nós	Faixa 1 (1 a 4 anos)	38,5% 175/455	<b>0,574</b>	22,7% 39/172	0,191
	Faixa 2 (5 a 8 anos)	15,6% 84/539	0,379	68,6% 70/102	<b>0,634</b>
	Faixa 3 (9 a 11 anos)	18,4% 99/539	0,441	86,2% 81/94	<b>0,745</b>
	Faixa 4 (12 anos ou mais)	33,1% 212/640	<b>0,600</b>	79,6% 86/108	<b>0,701</b>

Fonte: Rubio (2012, p. 220).

A partir dos dados da tabela e da hipótese inicial do autor, julgue as afirmativas a seguir:

I – No português brasileiro, o comportamento dos informantes com mínima escolarização se aproxima do de informantes com o nível máximo de escolarização, resultado oposto à hipótese inicial do autor.

II – No português brasileiro, entre as faixas intermediárias de escolarização, observa-se tendência ao uso da forma *a gente*. Assim, pode-se concluir a não influência do fator social considerado no fenômeno da alternância pronominal.

III – No português europeu, os resultados apontam influência direta da escolarização no aumento do uso da forma *nós*, pois a faixa de menor escolarização foi a única que se mostrou mais propensa ao uso da forma *a gente*.

IV – Se no português brasileiro a atuação do fator *escolaridade* não reflete na manutenção da variante *nós* na fala dos mais escolarizados, no português europeu esse fator altera o emprego das formas pronominais de primeira pessoa do plural, elevando o uso da forma prescrita pela gramática normativa. É correto apenas o que se afirma em:

- a) I e III.
- b) II e IV.
- c) III e IV.
- d) I, II e III.
- e) I, III e IV.

## Seção 2.2

### Variação geográfica e histórica

#### Diálogo aberto

Seja bem-vindo a esta seção de estudos sobre a variação diatópica, que ocorre sincronicamente motivada pela origem geográfica do falante, e sobre a variação diacrônica, que se refere às mudanças por que passam as formas de uma língua ao longo do tempo. Assim como na seção anterior em que você pôde conhecer a variação motivada por fatores sociais (variação diastrática) e pela modalidade (variação diamésica), nesta seção poderá “aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 35). Desse modo, você poderá construir argumentos os quais rompem com a dicotomia saussureana que separa sincronia e diacronia, que impede a consideração dos fatores sociais agindo sobre a língua e da incorporação das mudanças ao sistema da língua.

Para isso, você continuará a se projetar em um contexto de elaboração de uma reportagem de divulgação científica sobre variação e mudança linguística. Neste momento, imagine que você tenha selecionado dois dados a serem analisados do ponto de vista da variação sincrônica e diacrônica. O primeiro é um trecho do poema “Filosofia de um trovador sertanejo”, de Patativa do Assaré, e o segundo, um excerto de *Os Lusíadas*, de Camões.

#### Filosofia de um trovador sertanejo

(Patativa do Assaré)

Ante daquele pecado  
A vida era uma delícia;  
Mas depois dele ficou  
Cheia de dô e malícia.  
Por causa de Eva e de Adão  
O mundo é uma prisão,  
Cum o eu dix e a seu dotô:  
Foi Eva mais seu esposo  
Os primêro criminoso

#### Os Lusíadas

(Luis de Camões)

Canto X  
Das mãos do teu Estêvão vem tomar  
As rédeas um, que já será ilustrado  
No Brasil, com vencer e castigar  
O pirata Francês, ao mar usado.  
Depois, Capitão-mor do Índico mar,  
O muro de Damão, soberbo e  
armado,  
Escala e primeiro entra a porta aberta,

Que nesta cadeia entrou.  
Entonce Deus resorveu,  
Pra se vingá dessa afronta,  
Entregá o mundo à morte,  
Mode ela tomá de conta;  
E a morte, cumo vigia,  
Veve sempre, noite e dia,  
Do Brasi ao estrangêro,  
Com sua foice na mão  
Vigiando esta prisão  
E sortando prisionêro.  
[...]

(ASSARÉ, Patativa do. **Inspiração Nordestina**. São Paulo: Hedra, 2006. p. 95-105.)

Que fogo e frechas mil terão coberta.  
A este o Rei Cambaico soberbíssimo  
Fortaleza dará na rica Dio,  
Por que contra o Mogor  
poderosíssimo  
Lhe ajude a defender o senhorio.  
Despoirá com peito esforçadíssimo  
A tolher que não passe o Rei gentio  
De Calecu, que assi com quantos  
veio  
O fará retirar, de sangue cheio.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas de Luís Camões**. Disponível em: <[http://www.citi.pt/ciberforma/ana\\_paulos/ficheiros/lusíadas.pdf](http://www.citi.pt/ciberforma/ana_paulos/ficheiros/lusíadas.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2017.

Para a análise do poema de Patativa do Assaré, você deve: (i) identificar traços de oralidade comuns nas falas informais, isto é, os traços contínuos; (ii) identificar marcas que caracterizam a variação geográfica no nível fonético e no nível lexical e, com base nelas, identificar a região de origem do eu lírico; (iii) comprovar como algumas variantes linguísticas usadas pelo eu lírico estão presentes n'Os *Lusíadas*; (iv) justificar, com base nessas variantes, como a estigmatização social do eu lírico do poema pelo seu modo de falar não é linguisticamente fundamentada, dado que constituíam a norma no século XVI, quando *Os Lusíadas* foi escrito por Camões. Dessa forma, você contribuirá, por meio de sua reportagem, para o rompimento do mito de que as variantes estigmatizadas socialmente em decorrência da origem geográfica e/ou da posição social de seus falantes detêm propriedades linguísticas que garantem uma qualidade "naturalmente" superior às demais variantes.

Para resolver essa situação-problema, você deverá mobilizar os conteúdos desta seção sobre variação diatópica e variação diacrônica, o que lhe permitirá identificar traços descontínuos presentes na variedade representada no poema "Filosofia de um trovador sertanejo"; identificar variantes cujos usos são motivados pela origem geográfica dos falantes; identificar variantes estigmatizadas atualmente que estão presentes em um poema clássico da literatura



portuguesa e explicar como essa estigmatização está ligada à origem geográfica e social dos falantes dessas variantes.

## Não pode faltar

Para começar esta seção, que tematiza a variação linguística na dimensão geográfica (variação diatópica) e na dimensão histórica (variação histórica), leia o texto a seguir, de Gregório Duvivier:

Recife: quando você não é de Recife. Ricife: quando você é de Recife. Récife: quando você não é de Recife e está imitando alguém de Recife. Teatro: em São Paulo. Tchiatro: no Rio. Tiatro: em Ricife. Téatro: na Bahia. (DUVIVIER, 2014, p. 102)

O autor, para indicar a forma como alguns fonemas das palavras *Recife* e *teatro* são realizados por falantes de diferentes regiões brasileiras, lança mão de recursos da ortografia (*Recife/Ricife/Récife* e *teatro/tchiatro/tiatro/téatro*). Cabe destacar que Duvivier, além de explorar a variação regional no nível fonético, reproduz a representação estereotipada sobre o modo como os recifenses pronunciam o nome da cidade.

Compreender esse exemplo é importante para que tenhamos em mente como circulam, entre os falantes, representações sociais ligadas às variedades geográficas, regionais. É nesse sentido que o aparato teórico-metodológico da aociolinguística vai permitir que você supere a intuição (e, muitas vezes, os estereótipos) da variação geográfica para, então, identificar analiticamente as marcas linguísticas que caracterizam a variedade de uma região geográfica. De modo geral, essa variedade é constituída por itens lexicais específicos e determinados padrões de entonação e traços fonéticos, conforme você verá nesta seção.

Primeiramente, você deve saber que a variação regional ou geográfica, também chamada de diatópica, pode ser estudada pelos sociolinguistas levando em consideração diferentes dimensões do espaço geográfico. Em ordem decrescente, pode-se analisar a variação geográfica entre regiões de um mesmo país (por exemplo, entre o Nordeste e o Sul do Brasil); entre dois estados de uma mesma região (por exemplo, entre São Paulo e Rio de Janeiro); entre duas cidades de um mesmo estado (por exemplo, entre a capital São Paulo e alguma cidade do interior, como São José do Rio Preto) e mesmo entre falantes de uma mesma cidade (por exemplo, entre a zona urbana e a zona rural).

Apesar de a variação regional poder estar associada aos colonizadores dos territórios e aos grupos sociais de poder em uma comunidade, devemos ter cautela em generalizar essa relação, pois nem toda variação regional pode ser explicada pelo fator *colonização*.

Trataremos, inicialmente, das variedades regionais do português brasileiro. Antes de você conhecer alguns traços dessas variedades, é importante que retomemos um mito: o de que o português brasileiro tem uma pronúncia padrão. Dito isso, comecemos a caracterizar em termos fonéticos algumas das variedades regionais brasileiras. Para isso, usaremos como base para os levantamentos aqui apresentados a você as obras *Como falam os brasileiros*, de Callou e Leite (2002), e *O português brasileiro: formação e contrastes*, de Noll (2008).

Inicialmente, vamos tratar de algumas vogais do português brasileiro. As vogais que se realizam em contexto pretônico têm sido consideradas um foco de diferenciação não apenas entre o português do Brasil e o português de Portugal, como vimos anteriormente, mas também entre as variedades regionais brasileiras. Em sua obra, Callou e Leite (2002) mostram que as vogais pretônicas [e] e [o] estabelecem uma linha divisória entre os falares do Norte e do Sul: enquanto os falantes dessa região realizam preferencialmente essas vogais fechadas, os falantes daquela região optam por sua realização aberta ([ɛ] e [ɔ]). Apesar disso, há algumas nuances que devem ser consideradas: em Recife, a abertura das vogais pretônicas não ocorre em todos os contextos. Na palavra *Recife*, por exemplo, o /e/ pretônico é pronunciado como /i/ em decorrência, no primeiro caso, da harmonização vocálica (interferência da vogal tônica alta). Esse alteamento da vogal (processo de elevação das vogais: [o] > [u] e [e] > [i]) é uma tendência observada principalmente na fala dos mais jovens, segundo Callou e Leite (2002). Assim, enquanto em Salvador há um percentual de 60% de vogais médias pretônicas abertas [ɛ] e [ɔ], em Recife esse índice cai para 47%, segundo as autoras. Em relação às capitais Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, observa-se um índice que varia de 0 a 5%.



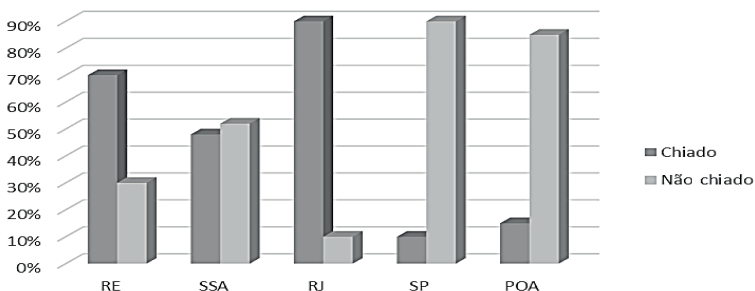
### Refleta

O que faz com que façamos generalizações a respeito das variedades regionais de modo a pensarmos que no Nordeste, por exemplo, todos dizem “Recife” com a pronúncia aberta de [ɛ]? Teriam participação na

circulação dessas representações, por exemplo, os produtos e bens culturais brasileiros com os quais temos contato? Procure refletir de que modo bens culturais como filmes, teledramaturgias, músicas e peças teatrais têm representado os falares regionais.

Outra variação na pronúncia, que marca diferenças regionais, é a realização da **consoante /s/**. Observe a seguir o gráfico apresentado por Callou e Leite (2002) sobre a pronúncia dessa consoante:

Gráfico 2.2 | Chiamento versus não chiamento (realização sibilante)



Fonte: Callou e Leite (2002, p. 46).

A partir do gráfico, podemos observar que, no Nordeste, tanto o /s/ em contexto pré-consonantal como o /s/ em final de sílaba podem ser sibilados ou chiados. Isto é, ocorre variação livre entre o /s/ chiado e o /s/ sibilante em diferentes contextos (pré-consonantal ou final de sílaba) na fala de falantes baianos (menos do sul), sergipanos, alagoanos, pernambucanos, paraibanos, potiguares (nascidos no Rio Grande do Norte), cearenses, maranhenses e piauienses, segundo Noll (2008). Ainda segundo esse autor, o /s/ chiado ocorre de forma generalizada e predominante em Belém e em Santarém (PA), em Macapá (AP), em Parintins (AM) e na Baixada Cuiabana (MT). Já em Manaus, capital do Amazonas, volta a acontecer a variação entre o /s/sibilante e o /s/ chiado, tal como ocorre em vários estados do Nordeste. O chiamento do /s/ também é mais ou menos generalizado no Rio de Janeiro, na cidade de Santos (SP), no litoral catarinense e (tendencialmente) em Recife (NOLL, 2008).

A pronúncia do /t/ e do /d/ antes de /i/ é também um divisor de águas entre as diferentes variedades regionais do português brasileiro. Abaurre e Pagotto (2002) analisaram dados de cinco regiões do Brasil: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Inicialmente, os autores observaram a ocorrência de três variantes dos fonemas /t, d/ precedendo vogal alta anterior: a oclusiva alveolar [t, d], as africadas alveolares [ts, ds] e as africadas alveopalatais [tʃ, dʒ]. Os dados das cinco regiões avaliadas por Abaurre e Pagotto (2002) encontram-se na Tabela 2.1:

Tabela 2.1 | Distribuição geográfica da palatalização

<b>idades</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>P</b>
<b>Recife</b>	<b>66/949</b>	<b>7</b>	<b>.02</b>
<b>Salvador</b>	<b>642/745</b>	<b>85</b>	<b>.73</b>
<b>Rio de Janeiro</b>	<b>841/844</b>	<b>100</b>	<b>.99</b>
<b>São Paulo</b>	<b>543/747</b>	<b>40</b>	<b>.48</b>
<b>Porto Alegre</b>	<b>304/758</b>	<b>59</b>	<b>.18</b>

Fonte: Abaurre e Pagotto (2002, p. 566).

Você pôde observar na Tabela 2.1 que a palatalização de /t/ e /d/ é generalizada no Rio de Janeiro e quase ausente em Recife. De forma geral, os autores sugerem que há uma forte tendência à palatalização no Brasil, a qual pode ter se iniciado no Rio de Janeiro e em Salvador e, posteriormente, se difundido para outras regiões.

Como você viu inicialmente, nesta seção, a variação regional também pode ocorrer no âmbito de uma mesma cidade: entre falantes da zona urbana e da zona rural. Esses dois polos compõem, na proposta de Bortoni-Ricardo (2005), um *continuum* de urbanização, que se estende das variedades rurais mais isoladas geograficamente até a variedade urbana culta. Sobre isso, é importante que se destaque o fato de que essa variação diatópica funde-se com a variação diastrática, na medida em que socialmente há deslegitimação das variedades rurais cujos falantes, muitas vezes, são pouco escolarizados e marginalizados socialmente.

Sobre as variedades desses falantes, a autora destaca o fato de que os traços que apresentam distribuição descontínua, isto é, que têm seu uso muito restrito nas áreas urbanas, são os que recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas, inclusive sendo estereotipadas por meio de personagens como Chico Bento. Porém, nessas variedades observam-se também traços que têm uma distribuição contínua/gradual, ou seja, que estão presentes em todas as variedades linguísticas do contínuo de urbanização, em situações de menor monitoramento estilístico. Essa realidade das variedades rurais tem se alterado nas últimas três décadas, principalmente por conta da urbanização da sociedade

brasileira, associada ao aumento da mobilidade, o que favorece o contato dialetal e o nivelamento linguístico cujos centros de difusão seriam as grandes cidades brasileiras e até mesmo a mídia, conforme sugerido por Milroy e Milroy (1985).

É importante ainda que você perceba que, quando voltamos a atenção para um ou dois traços linguísticos que funcionam como “marcadores” de identidade linguística regional, podemos perceber que o falante pode monitorar a sua fala de modo a deixar em evidência determinados traços em certos contextos ou, ao contrário, controlá-los de modo a deixá-los menos recorrentes. Esse fenômeno é definido como estilização e é colocado em prática pelos falantes para obterem determinados efeitos.



### Assimile

Estilização, segundo Bentes (2011), é a atividade de manipulação de recursos linguísticos das diferentes variedades e dos diferentes modos de fala, com fins específicos. Essa atividade pode ter o objetivo de (re) afirmar identidades sociais ou geográficas e/ou distanciar-se delas. Um dos efeitos da estilização é colocar em foco a linguagem de modo que os interlocutores ou leitores prestem atenção especial a ela na construção da identidade do enunciador. Assim, esse processo está intimamente ligado a certos tipos de interação, certos temas, certas identidades sociais.

A partir de agora, vamos tratar brevemente das diferenças entre os falares de cá e os falares de outros países lusófonos. Muitas pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm demonstrado que o português de Portugal e o português brasileiro já são **duas línguas diferentes**, tanto do ponto de vista estrutural (fonológico, morfosintático, semântico) quanto do ponto de vista pragmático, discursivo etc. Outros linguistas, no entanto, assumem a posição de que o português de Portugal (PP), o português do Brasil (PB) e o português usado em outros países lusófonos são variedades da mesma língua. Segundo Bagno (2001), trata-se de uma perspectiva política e não embasada linguisticamente. O autor questiona o motivo pelo qual há o reconhecimento pelos estudiosos da existência de línguas românicas como francês, italiano, português etc. depois de 500 anos de queda do Império Romano, mas ainda não há, atualmente, depois de 500 anos da expansão marítima portuguesa,

o reconhecimento de diversas “línguas” derivadas do português quinhentista. Para Bagno, esse fato tem a ver com questões políticas e ideológicas que fazem com que o “fantasma colonial” ainda paire sobre os países colonizados.



### Pesquise mais

Para que você possa pesquisar mais sobre a discussão acerca da postulação da diferenciação entre português brasileiro (PB) e português de Portugal (PP) como línguas distintas ou como variedades continentais da mesma língua, indicamos duas obras que assumem posições diferentes. A primeira obra é a do filólogo alemão Volker Noll, que assume que o PB não é uma língua nem um dialeto, mas uma variedade. A segunda obra é de Fernando Tarallo, que, apesar de denominar o PB e o PE como dialetos, traz grandes contribuições a uma visão que considere o PE e o PB como duas línguas com sistemas distintos por meio da investigação das assimetrias do ponto de vista sintático.

NOLL, Volker. **O português brasileiro**: formação e contrastes. Tradução de Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar no final do século XIX. In: KATO, M. A.; ROBERTS I. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

A perspectiva sociolinguística pressupõe que encaremos o fenômeno linguístico considerando que todas as línguas mudam e todas as línguas variam. Do ponto de vista sincrônico, você pôde ver até agora a variação diastrática (escolaridade, gênero), diamésica (escrita, oralidade) e diatópica (regional/geográfica). Neste momento, você passará a ver a variação do ponto de vista diacrônico.

Você deve saber que cada estado da língua é resultado de um longo (e contínuo) processo histórico. Em cada momento do tempo, as mudanças estão ocorrendo (ainda que imperceptíveis para seus falantes). Porém, na língua nem tudo que varia sofre mudança. Assim, duas variantes podem permanecer em variação durante um longo período de tempo sem que haja a substituição de uma forma pela outra, ou seja, mudança linguística. Esse processo é denominado **variação estável**.



## Exemplificando

As formas *planta* e *pranta* coexistem em nossa sociedade indiciando uma variação diatópica e diastrática entre a fala de moradores da zona urbana e/ou falantes escolarizados e moradores da zona rural e/ou falantes pouco escolarizados. Essas formas co-ocorrentes variam, mas não há indicativo de mudança, tal como ocorreu com palavras como *igreja*, *praia* e *escravo*, que na evolução do latim para o português sofreram o processo de rotacismo (*ecclesia* > igreja; *plaga* > praia; *esclavu* > escravo).

No caso do pronome *vós*, no entanto, observamos o fenômeno de mudança linguística no português brasileiro: esse pronome foi substituído pelo pronome *vocês* para indicar a segunda pessoa do plural (LOPES; DUARTE, 2003). Apesar de *vós* ainda aparecer eventualmente em linguagens específicas como a religiosa e a jurídica, na fala e na escrita das pessoas, seja no nível formal ou informal, essa forma não é mais usada e foi substituída por *vocês*. O processo pelo qual passou a forma *ocê*, que era inicialmente pronome de tratamento de base nominal – *Vossa mercê* (item lexical) – até assumir seu estatuto como pronome (item gramatical), é denominado **gramaticalização**, que constitui um processo de mudança linguística.



## Assimile

Gramaticalização é um processo de mudança linguística a partir do qual um item que é frequentemente usado adquire novas funções gramaticais. No quadro de pronomes atualmente em uso no português brasileiro (PB) – *eu*, *tu/você*, *ele(a)*, *nós/a gente*, *vocês* e *eles(as)* –, podemos observar duas formas pronominais inovadoras que são decorrentes de processo de mudança linguística: além da forma *ocê*, houve também a gramaticalização do pronome *a gente*. No percurso de *Vossa Mercê* para *ocê*, a forma de tratamento original (item lexical) vai se gramaticalizando até chegar à função de pronome pessoal de segunda pessoa: *Vossa Mercê* → *vansuncê* → *vassucê* → *vacê* → *ocê* (GÖRSKI; COELHO, 2009). Nessa passagem, a frequência da forma antiga vai gradualmente se reduzindo. Para a conjugação, esse pronome mantém o traço formal de 3ª pessoa, apesar de ser usado funcionalmente para se referir à 2ª pessoa do discurso. Quanto à forma *a gente*, ocorre processo semelhante: advém de um nome genérico (*gente*) e, em um processo de gramaticalização, adquire função pronominal. Nesse caso, segundo

Görski e Coelho (2009), a forma pronominal mantém o traço formal originário de 3ª pessoa, mas sua interpretação semântico-discursiva passa a incluir também o falante (funcionando como 1ª pessoa do plural), concorrendo, assim, com a forma pronominal nós.

Você pode estar se questionando: se a língua muda, como é que as pessoas continuam a se comunicar enquanto ela passa por períodos em que supostamente haveria menor estabilidade? Essa foi uma das grandes questões discutidas por Weinreich, Labov e Herzog (2006). Nessa obra, traduzida por Marcos Bagno, os autores postulam que a língua continua estruturada enquanto as mudanças vão ocorrendo. Assim, a mudança não envolve uma troca direta e abrupta de um elemento por outro, mas implica sempre uma fase de concorrência (variação). Para esses autores, essa mudança pode ter início nos momentos em que os falantes aprendem uma forma alternativa (ou seja, quando uma forma se move de uma comunidade para outra, ou de uma geração para outra); em um segundo momento, há a coexistência das duas formas na competência linguística do falante; e, por fim, a mudança se estabiliza quando uma das duas formas se torna obsoleta.

Alguns sociolinguistas consideram que é possível observar a mudança linguística na sincronia a partir, por exemplo, da comparação entre a fala de um adulto de 70 anos e a fala de um jovem de 15 anos. Observe na Tabela 2.2 os resultados de Pagotto (2001), em estudo sobre a variável 'palatalização do /t/' na comunidade de Florianópolis considerando a faixa etária dos falantes:

Tabela 2.2 | Percentual de palatalização do /t/ na zona urbana de Florianópolis segundo a faixa etária

Faixa etária	[t]	[ts]	[tʃ]
13 a 23 anos	43%	30%	28%
25 a 50 anos	57%	20%	23%
Acima de 50 anos	66%	21%	14%

Fonte: adaptada de Pagotto (2001, p. 327).

Observa-se nos dados obtidos pelo autor um aumento regular no uso da variante inovadora ([tʃ]) à medida que se diminui a faixa



etária dos falantes, o que indicaria uma mudança em curso, ou seja, uma **mudança em tempo aparente**. Diferentemente da mudança em tempo aparente, que é observada pelo comportamento linguístico de diferentes gerações em um mesmo espaço de tempo, a **mudança em tempo real** é observada a partir do comportamento linguístico dos falantes em diferentes períodos de tempo. Nesse caso, podem ser feitos estudos que comparam (i) amostras de fala dos mesmos indivíduos em um intervalo de tempo maior que 20 anos; (ii) amostras aleatórias da mesma comunidade de fala com as mesmas variáveis sociais em dois momentos diferentes; ou (iii) textos escritos de diferentes séculos (ex.: peças teatrais).

Chegamos ao final de mais uma seção. Nela, você pôde estudar a atuação do condicionador **origem geográfica** em fenômenos variáveis do português brasileiro e também as diferenças entre português brasileiro e português de Portugal. Também propusemos que você refletisse a partir da discussão aqui apresentada sobre duas perspectivas distintas a respeito da variação entre PP e PB: trata-se de duas línguas distintas com sistemas únicos ou de duas variedades/variantes continentais cuja variação é determinada diatopicamente? Por fim, a partir da explicação sobre como a mudança depende da variação e não ocorre aleatoriamente, você pôde compreender que a língua acomoda de forma sistemática a heterogeneidade sincrônica e diacrônica.

### Sem medo de errar

Para a análise do poema de Patativa do Assaré, você deve levar em consideração, primeiramente, que alguns dos traços descontínuos desse poema estão presentes n'Os *Lusíadas*, o que indica a presença de traços arcaicos que sobrevivem nas variedades rurais. Isso pode ter a ver com a colonização. Segundo Bagno (2006), quanto mais antiga a colonização de um lugar, mais traços arcaicos sobrevivem na sua língua. Assim, segundo o autor, o português do Nordeste brasileiro, primeira região a ser colonizada pelos portugueses, está muito mais próximo da língua falada por Cabral e por Camões do que o português de São Paulo, por exemplo, e a língua falada na zona rural nordestina é ainda mais arcaica do que a falada nas grandes cidades da região. Deve ficar claro que o adjetivo *arcaica* é usado para se referir à questão temporal e não é de modo algum pejorativo.

Apresentamos o Quadro 2.5, em que constam alguns dos traços graduais e alguns dos traços descontínuos presentes no poema “Filosofia de um trovador sertanejo”:

Quadro 2.5 | Traços graduais e descontínuos no poema *Filosofia de um trovador sertanejo*

Traços graduais	Traços descontínuos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Os primêro criminoso</i> (ausência de marcação de plural em todos os constituintes do sintagma nominal).</li> <li>• <i>Pra</i> (redução da preposição <i>para</i>).</li> <li>• <i>Vingá</i> (queda do /r/ do final de infinitivo).</li> <li>• <i>Primêro/estrangêro/prisionêro/ choradêra / companhêra</i> (queda da semivogal /y/).</li> <li>• <i>Tava</i> (redução do verbo <i>estar</i>).</li> <li>• <i>Entregô</i> (queda da semivogal /w/ em ditongos /ow/).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Deliça/maliça</i> (monotongação de ia).</li> <li>• <i>Despois</i> (arcaísmo).</li> <li>• <i>Dô/ dotô</i> (queda do /r/ fonêmico de substantivos).</li> <li>• <i>Cumo</i> (alçamento das vogais médias por conta da influência da semivogal /u/ no final da palavra).</li> <li>• <i>Entonce</i> (arcaísmo).</li> <li>• <i>Ressorveu / sortodeu</i> (rotacismo).</li> <li>• <i>Charca</i> (síncope: supressão de fonema no interior da palavra).</li> <li>• <i>Crué</i> (supressão do /l/ em palavras oxítonas).</li> <li>• <i>Muié</i> (despalatalização seguida de iotacismo – evolução de um som para a vogal /i/, ou para a semivogal correspondente).</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

No caso dos traços graduais ou contínuos, trata-se de marcas nas variedades de falantes escolarizados presentes quando estão em situações informais de fala. No caso dos traços descontínuos, trata-se de marcas que identificam geograficamente e socialmente o falante. No nível lexical, pode-se identificar os vocábulos *entonce*, *mode* e *xodó*, que caracterizam a variedade de um falante rural do nordeste brasileiro com pouca escolaridade e na faixa etária adulta (o vocábulo *xodó* é bastante presente em canções populares dessa região, por exemplo). No nível fonético, pode-se identificar os termos que sofrem despalatalização, rotacismo, síncope, supressão do /l/ em palavras oxítonas, conforme constam no quadro. Esses usos descontínuos caracterizam os falantes de regiões mais distantes dos centros urbanos, como o sertão. A representação da variedade linguística do eu lírico por meio dessas marcas permite a construção da sua identidade como um “trovador sertanejo”, categorização que dá título ao poema.

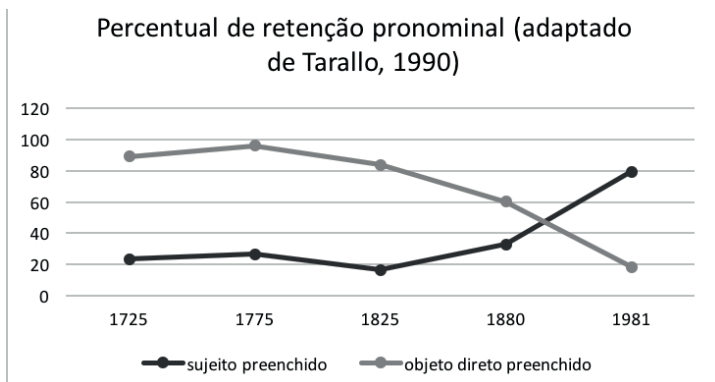
Quanto aos traços desse poema que estão presentes n'Os *Lusiadas*, pode-se citar os vocábulos *despois* e *entonce* e também o rotacismo em palavras como *frecha*. Segundo Bagno (2006), os dois primeiros vocábulos, por serem arcaísmos, estão mais próximos do latim do que as formas vigentes na norma-padrão de hoje. *Entonce* vem do latim *in tunce* e *despois* vem de *de ex post*. É interessante destacar que, por um lado, essas formas arcaicas são estigmatizadas atualmente por se relacionarem a variedades de falantes da zona rural pouco escolarizados; por outro lado, há outras formas que são também arcaicas, mas, por estarem presentes nas variedades urbanas de prestígio, não sofrem estigmatização, como é o caso do uso da preposição *em* regendo verbos de movimento. Esse uso também aparece n'Os *Lusiadas*, mas não é estigmatizado atualmente.

Veja que por meio da análise desses exemplos na reportagem de divulgação científica o jornalista pode desmistificar a ideia de que os traços linguísticos que constituem as variedades menos prestigiadas, como as variedades dos falantes da zona rural, são linguisticamente "piores", já que fica comprovado que a estigmatização ou não de alguma marca linguística envolve o prestígio ou não de seus falantes e não propriamente a sua "qualidade linguística". O mesmo ocorre em relação ao rotacismo: existe na língua portuguesa uma tendência natural em transformar em /r/ o /l/ dos encontros consonantais, o que se observou na história da língua portuguesa na transformação de *ecclesia* (latim) por *igreja*. O que se observa, então, n'Os *Lusiadas* e em outras obras clássicas da literatura (José de Alencar e Machado de Assis registraram a forma *froco*) é a liberdade de escolha entre as formas *ingrês* e *inglês* ou *froco* e *floco*, o que hoje já não existe por conta de instrumentos de normatização, como as gramáticas. Conforme menciona uma das personagens da novela sociolinguística *A língua de Eulália*, como as pessoas que falam *frecha* são, atualmente, aquelas que "vivem nos piores lugares das cidades, estão longe dos centros de poder, não escrevem livros nem trabalham nas novelas de televisão [...] a língua que elas falam é considerada 'engraçada', 'pobre', 'feia', 'errada', e por isso a gente é ensinada (e ensina) a rir desse modo de falar".

## Faça valer a pena

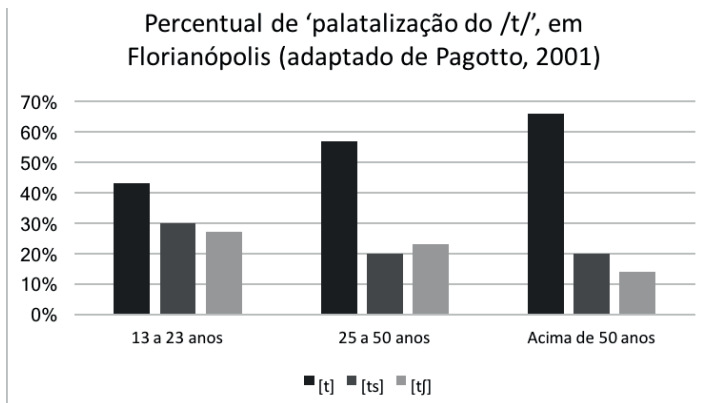
1. Observe os gráficos a seguir, produzidos a partir dos estudos de Tarallo (1990) e Pagotto (2001).

Percentual de retenção pronominal



Fonte: adaptada de Tarallo (1990).

Percentual de 'palatalização do /t/', em Florianópolis



Fonte: adaptada de Pagotto (2001).

Com base nesses gráficos, avalie as seguintes afirmações.

I – O primeiro gráfico evidencia que ambos os fenômenos investigados, preenchimento pronominal do sujeito e do objeto, evidenciam mudança linguística em progresso ao longo do tempo.

II – Tarallo (1990), por meio de um estudo usando a metodologia da mudança em tempo aparente, pôde detectar uma mudança linguística que

vai se consolidar em breve: o não preenchimento do objeto direto.

III – Pagotto (2001) controlou a faixa etária como um dos condicionadores e pôde observar por meio de seus resultados um indício de mudança em curso, ou seja, mudança em tempo aparente.

IV – O Gráfico 2 revela um aumento regular no uso da variante inovadora através dos vários grupos etários que compõem a comunidade de falantes, o que corrobora a hipótese clássica de que os indivíduos adultos tendem a preferir formas antigas e os mais jovens, formas novas.

É correto apenas o que se afirma em:

- a) I e III.
- b) II e III.
- c) I e IV.
- d) I, II e IV.
- e) I, III e IV.

## 2.

*Ay, eu coitada, como vivo em gram cuydado*

*Por meu amigo que hei alongado!*

*Muyto me tarda*

*O meu amigo na guarda!*

*Ay, eu coitada, como vivo em gram desejo*

*Por meu amigo que tarda e non vejo!*

*Muyto me tarda*

*O meu amigo na guarda.*

Esse texto é apontado por Ilari (1999, p. 208) como “a mais antiga cantiga de amigo em Língua Portuguesa, que seria de autoria de D. Sancho I de Portugal e teria sido escrita em 1199, numa época em que o príncipe residia na fortaleza da Guarda”. Considerando os tipos de variação estudada e os níveis linguísticos em que elas podem ocorrer, julgue as alternativas a seguir como verdadeiras ou falsas:

( ) Essa cantiga é um dado exemplar para analisarmos a mudança na língua portuguesa.

( ) Observam-se mudanças na grafia das palavras: “y” no lugar de “i”; “am” ou “on” no lugar de “ão”, mas não se observam mudanças sintáticas, já que a ordem direta é a preferencial, como em “como vivo em gram desejo/por meu amigo que tarda e non vejo”.

( ) Observam-se mudanças linguísticas em nível lexical, tais como “alongado” e “me tarda”, cujos equivalentes atuais seriam “distante” e “demora”.

( ) Na expressão “hei alongado”, o verbo haver (“hei”) é usado como auxiliar do particípio “alongado” e essa estrutura sintática não ocorre mais na língua portuguesa. Trata-se, portanto, de um exemplo de mudança linguística.

Assinale a alternativa com a sequência correta.

- a) V – V – F – F.
- b) V – F – V – F.
- c) V – F – F – V.
- d) V – F – V – V.
- e) F – V – V – V.

**3.** Observe as falas transcritas a seguir, retiradas de Bortoni-Ricardo (2004).

**Fala 1:**

De uns tempo pra cá, ninguém qué roça mais. Num certo ponto eu dô razão, eu mesmo fui um desses que sai da roça por causa disso, né? Que eu não tinha terreno de meu, morava dependente de oto, de fazendeiro. Fazenderos não dão cuié de chá mesmo, né? Tem que plantá, planta, tem que parti à meia, ota hora à terça, né?

**Fala 2:**

O qu'eu tô compreendenu de pouco tempo pra cá é negoçu de reporti. Qu'eu cumpanho nutiça, reporti de rádio e televisão, que agora qu'eu tô aprendenu, nunca tinha usado nem televisão, que a gente morava na roça, e mesmo aqui né, mesmo aqui, é de pocos tempo pra cá que os menino deu conta de compra um rádio.

(BORTONI-RICARDO, S. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004, p. 64.)

Sobre as duas falas acima, assinale a alternativa que traz uma afirmação correta.

- a) No repertório de ambos os informantes, ocorrem variantes comumente associadas às variedades rurais, como a vocalização de *lh* em "cuié" e a redução do ditongo crescente átono final em "nutiça".
- b) No repertório de ambos os informantes, ocorrem variantes próprias da variedade urbana, como o uso do marcador discursivo "né?" e o uso de "a gente" como forma pronominal.
- c) Apenas na fala do primeiro informante ocorrem variantes próprias da variedade rural, como em "ota" em que se observa a elisão do /u/ e do /r/.
- d) Apenas na fala do segundo informante ocorrem variantes próprias da variedade rural, como em "compreendenu" em que se observa a redução do gerúndio em -ndo.
- e) Ambos os informantes estão em situação informal e, por esse motivo, suas falas apresentam traços de informalidade, como "cuié", "nutiça", "reporti".

## Seção 2.3

### Teoria da mudança linguística

#### Diálogo aberto

Seja bem-vindo a esta nova seção de estudos sobre *variação linguística e mudança*. Na seção anterior, você pôde começar a compreender o fenômeno linguístico como variável do ponto de vista do espaço geográfico e passível de mudança do ponto de vista diacrônico, o que lhe permitiu reconhecer a limitação da dicotomia saussureana entre sincronia e diacronia. Nesta seção, você dará um passo importante na compreensão do fenômeno da mudança linguística, na medida em que conhecerá hipóteses explicativas desse processo e poderá, com base na teoria da mudança linguística, formulada por Labov e seus colegas, compreender as limitações dessas hipóteses.

Para que você se aprofunde nas teorias sobre mudança linguística, será mais uma vez exposto ao contexto de aprendizagem, no qual um jornalista, de uma revista de divulgação científica sobre língua portuguesa, precisa redigir uma matéria sobre mudança e variação para uma edição especial. Para compor essa matéria, o jornalista deve elaborar um quadro sobre duas hipóteses explicativas da mudança linguística: a hipótese da deriva linguística e a hipótese da influência do substrato. Nesse quadro, apresentado a seguir, deve ser feita uma síntese de cada uma das hipóteses com cerca de 70-80 palavras e devem ser analisados dois exemplos de mudança linguística do português brasileiro de acordo com essas hipóteses.

Quadro 2.6 | Hipóteses explicativas da mudança linguística

Hipótese	Influência do substrato de línguas africanas na formação do PB, segundo Lucchesi (2014)	Deriva linguística nas mudanças linguísticas do PB, segundo Scherre e Naro (2007)
Síntese explicativa	70 – 80 palavras	70-80 palavras
Explicação do fenômeno de eliminação do /r/ nos verbos infinitivos:	70-100 palavras	70-100 palavras
Explicação da ocorrência de ausência de concordância nominal	70-100 palavras	70-100 palavras

Fonte: elaborado pela autora.

Essa situação-problema ajudará você a se aprofundar nas teorias sobre mudança linguística e a reconhecer a influência ou não do substrato e da deriva linguística em algumas formas linguísticas do português brasileiro.

## Não pode faltar

As variáveis linguísticas podem ser condicionadas por fatores externos ao sistema, tais como classe social, faixa etária, gênero, origem geográfica etc. Nesta seção, você compreenderá que a interpretação da mudança linguística também não deve prescindir da análise das pressões sociais que podem determiná-la. Para isso, serão apresentadas quatro hipóteses explicativas para o fenômeno da mudança linguística: a hipótese *da lei de menor esforço*; a hipótese *da influência do substrato*; a hipótese *da herança genética*; e a hipótese *dos condicionamentos culturais*. Quanto à hipótese *da influência do substrato* (línguas africanas) em determinados fenômenos do português brasileiro (PB), será apresentada também a hipótese que serve de contraponto a ela: a hipótese *da deriva linguística* do PB em relação às línguas românicas.

Se, por um lado, é fácil admitir que a língua está em contínuo processo de mudança, por outro lado não é tão simples descobrir como e por que ocorre uma mudança ou por que ela se opera num sentido e não em outro. Na verdade, essa questão se desdobra em outras, segundo Labov (2008, p. 192): (i) existiria uma direção genérica na evolução de uma dada língua?; (ii) quais são os determinantes universais da mudança linguística?; (iii) quais são as causas do surgimento contínuo de novas mudanças linguísticas?; (iv) por meio de que mecanismo as mudanças ocorrem?; (v) existe uma função adaptativa na evolução linguística?

Uma abordagem da evolução linguística só é possível a partir de um estudo de mudança em tempo real. No campo da linguística histórica, tem sido esse o principal tipo de estudo desenvolvido, segundo Labov (2008). É a partir desse tipo de investigação que é possível também responder as duas primeiras questões propostas pelo autor acerca da direção da evolução linguística e dos condicionantes universais da mudança. As outras três questões acerca do mecanismo, das causas e das funções adaptativas da mudança são mais bem investigadas a partir de estudos de mudança linguística em andamento, ou seja, estudos de mudança em tempo aparente.



Face a um tema tão complexo foram surgindo hipóteses explicativas para o fenômeno da mudança linguística. No entanto, você verá que, em muitos casos, faltam bases empíricas, dado o pouco avanço na elucidação dos fatores que condicionam empiricamente a mudança linguística, o que constitui, segundo Labov (2008), um sério obstáculo para aceitar tais hipóteses. Além de apresentar a você algumas dessas hipóteses, também discutiremos, com base em autores consagrados no campo da sociolinguística, as limitações e fragilidades teóricas e/ou metodológicas delas.

A partir de uma concepção estruturalista de língua, houve teóricos, como Martinet, que explicavam a mudança linguística em termos de economia ou lei do menor esforço, cujo domínio se estenderia para as atividades humanas de forma geral, inclusive a linguagem. Como lei fonética, ela funcionaria no sentido de tornar mais fácil aos órgãos fonadores a articulação das palavras. Assim, as modificações e quedas de morfemas ocorreriam em função dessa lei. É essa a definição tradicional da lei fonética do menor esforço, conceito desenvolvido pela filologia do século XIX. Por seu caráter vago, subjetivo e bastante psicológico, muitos linguistas, inclusive Labov, negam que a mudança linguística possa ser explicada inteiramente por essa hipótese. Pense, por exemplo, no caso da monotongação e ditongação no português brasileiro. Por que há, por um lado, monotongação (apagamento/queda da semivogal dos ditongos) como em *bejo* em vez de *beijo*, e, por outro lado, ditongação (inserção de semivogal) em *treis* em vez de *três*, por exemplo? A lei do menor esforço não consegue explicar esses dois fenômenos, que vão em direções contrárias, segundo Coan (2007).

Também se deve combater o mito de que as formas linguísticas mais estigmatizadas, as quais se opõem ao padrão culto, sejam mais fáceis de serem pronunciadas do que as formas consideradas de prestígio. Desse modo, enfraquece-se a hipótese segundo a qual a variação e a mudança linguísticas estariam diretamente relacionadas ao menor esforço.

Uma segunda hipótese explicativa da mudança linguística defende que, ao mudar de língua, um povo conserva os hábitos de pronúncia da antiga língua. No contexto brasileiro, teorias e investigações que se fundamentam nessa hipótese defendem, por exemplo, que a diferenciação entre a pronúncia do português brasileiro em

comparação ao português europeu se deveria à influência de outras línguas: as indígenas ou as de origem africana, que assumiram a função de língua de substrato no período de colonização brasileira.



### Assimile

Quando duas línguas entram em contato, a língua do grupo dominante assume a função de **superstrato**, imposta como veículo de comunicação ao grupo dominado, e a língua desse grupo assume a função de **substrato**. Essa situação de contato linguístico emergencial pode originar um **pidgin** – língua do grupo dominado que se adapta em termos de estrutura gramatical para receber a contribuição lexical da língua do grupo dominante.

No entanto, também há evidências que dificultam a comprovação dessa hipótese sobre a mudança de alguns traços linguísticos do PB por influência de línguas do *substrato*. Autores como Révah (1958; 1959 apud MONTEIRO, 2008) concluem que a pronúncia do português brasileiro registra fenômenos que existiam no português europeu dos séculos XVI e XVII e variações fonéticas que ainda ocorrem nas línguas românicas.



### Exemplificando

A pronúncia do -e átono final como /i/ no Brasil é uma conservação da pronúncia portuguesa que vigorou por todo o século XVIII. No final desse século, ela começou a se transformar em /ə/, pronúncia do português europeu atual, segundo Bagno (2007), que se diferencia da pronúncia de diferentes variedades do português brasileiro. Você pode ouvir esses sons na página *International Phonetic Alphabet*. Disponível em: <<http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Nessa mesma direção de Révah, Naro e Scherre (2007) minimizam a ação do contato entre línguas, identificando como motivadoras para a formação do português brasileiro as tendências internas ao sistema linguístico e buscando sua fundamentação teórica no conceito de *deriva linguística*. Assim, esses autores atribuem à deriva secular das línguas indo-europeias (em particular, das línguas românicas) determinadas pronúncias do português brasileiro, como a queda final do -r em formas infinitivas, e atribuem à deriva linguística também alguns outros traços, como a variante não padrão de concordância nominal e verbal.

Exemplos para sustentar a influência das línguas indo-europeias e, portanto, a hipótese da deriva linguística nesses traços do PB, segundo Naro e Scherre (2007), poderiam ser encontrados ao compararmos a concordância verbal e nominal no PB com o que ocorre em outras línguas: na marcação de concordância nominal no italiano – feita sem /s/ no final de todos os vocábulos (p. e., *amico/amici*) – e também no francês, língua na qual a concordância não exige a pronúncia de /s/ no artigo. Assim, os autores explicam que “o processo da queda do -s final em determinadas variedades no português do Brasil tenha tido seu início no português dialetal da Europa, que, por sua vez, estava apenas dando continuidade a uma deriva pré-românica.” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 36)



### Reflita

Quais seriam as línguas que mais influenciaram o PB atual? É possível dizer que o PB atual foi mais influenciado pelas línguas neolatinas do que pelas línguas muito presentes durante a formação do Brasil, como as trazidas pelos escravos? As hipóteses sobre a mudança linguística que estamos vendo colocam diferentes ênfases nessas diferentes influências e podem ser, a depender do fenômeno analisado, mais ou menos explicativas, o que permite que não sejam totalmente excludentes.

Para alguns autores, a hipótese de Naro e Scherre sobre a influência de línguas neolatinas nas mudanças linguísticas pelas quais passou o português brasileiro pode ser considerada uma explicação estruturalista, talvez superada. Isso porque autores como Lucchesi (2014) defendem ser necessário levar em conta o contato do PB não apenas com línguas neolatinas, mas também com outras línguas que estiveram intensamente presentes no próprio território brasileiro, como as línguas indígenas e as africanas, por exemplo. Apesar de esse autor afirmar que há poucas razões para se pensar em uma influência do substrato de línguas indígenas no PB em termos de pronúncia, ele defende que há motivos suficientes para se defender a influência do substrato africano no português brasileiro. Nesse sentido, ele se aproxima do postulado de Mattoso Câmara Jr. (1963 apud ALKMIM, 2005) de que o português crioulo dos africanos agiu sobre o português dos brancos. Isso porque, segundo esses dois autores, o elemento africano, demograficamente mais representativo, integrou-se de forma muito mais ampla e profunda

na sociedade brasileira, exercendo um protagonismo linguístico bem mais significativo do que o do grupo indígena. Para esse autor, então, a hipótese defendida por Naro e Scherre (2007), segundo a qual a história de uma língua é regida pela lógica de sua estrutura interna, é sustentada em uma perspectiva estruturalista, já superada, sobre língua e mudança linguística.

Excluindo a hipótese de ter havido processos radicais de pidginização/crioulização no Brasil, Lucchesi (2014) defende que a grande maioria das variedades do português brasileiro teria se formado no contexto de uma *transmissão linguística irregular de tipo leve*. No caso dos processos típicos de pidginização/crioulização, a originalidade da estrutura gramatical das línguas *pidgins* ou *crioulas* decorre, segundo Lucchesi (2008 apud LUCCHESI, 2014), da impossibilidade de os falantes – dominados por colonizadores – assimilarem os elementos gramaticais da língua-alvo, devido à situação de exploração, repressão e segregação a que são submetidos. Nesses casos, a gramática da variedade linguística que se forma na situação de contato é construída basicamente por elementos exógenos, ou seja, externos. Já no caso do processo de transmissão linguística irregular de tipo leve que teria ocorrido no Brasil, segundo o autor, os elementos gramaticais da língua dominante teriam suplantado processos embrionários de gramaticalização e de transferência de elementos gramaticais da língua do substrato.

Em comum, os dois processos que podem ocorrer no contato linguístico envolveriam a erosão morfológica que afetaria os mecanismos gramaticais sem valor informacional, por exemplo, as regras de concordância e a flexão de caso. No entanto, na pidginização/crioulização, esses elementos seriam completamente eliminados, ao passo que, na transmissão irregular de tipo leve, essa erosão resultaria em um quadro de ampla variação nos usos desses mecanismos gramaticais. Bagno (2016) explica, com base em uma hipótese da influência do substrato, que a variação na concordância nominal no português brasileiro pode ser explicada pela influência da língua quimbundo. Essa língua, ao contrário das línguas indo-europeias, não usa terminações para marcar o plural, mas sim prefixos. Assim, segundo Bagno, é possível postular que os falantes de quimbundo, tendo de aprender português, identificaram nos artigos e outros determinantes dos nomes elementos semelhantes aos seus prefixos, de modo que não faziam a concordância dos nomes por

meio de flexões, o que ainda hoje se observa inclusive em variedades urbanas de prestígio, quando seus falantes se acham em situações de menor monitoramento.



### Pesquise mais

Para saber mais sobre como a hipótese da influência do substrato pode explicar a existência de certas construções em algumas variedades do português brasileiro, leia o estudo indicado a seguir, em que Dante Lucchesi sugere a investigação de duas características de variedades populares do português no Brasil que, em sua hipótese, poderiam ser explicadas a partir da influência do substrato.

LUCCHESI, D. A hipótese do substrato no contexto da história sociolinguística do português popular do Brasil. **Linguística**, v. 30, n. 2, p. 209-240, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2079-312X2014000200009](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200009)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

Uma das críticas mais contundentes feitas à hipótese do substrato é em relação à confiabilidade da identificação das línguas de substrato que efetivamente contribuíram para a formação da língua *pidgin* ou *crioula* em foco ou que influenciaram a língua do superstrato. Isso porque, em um contexto como o do Brasil, que reuniu em seu substrato mais de mil línguas autóctones, faladas por pelo menos um milhão e meio de índios quando se iniciou a colonização portuguesa, às quais se agregaram muitas dezenas de línguas africanas, faladas por cerca de quatro milhões de indivíduos, trazidos pelo tráfico negreiro, é muito difícil estabelecer o substrato que impactou mais fortemente determinados fenômenos linguísticos. Além disso, há a escassez de registros históricos sobre a composição etnolinguística da sociedade brasileira. Assim, os autores têm de lidar com hipóteses sobre as possíveis clivagens na formação histórica das atuais variedades do português brasileiro. Para isso, separam as áreas em que predominaram as populações indígenas das regiões com presença de população africana mais maciça.

A terceira hipótese, denominada herança genética, sustenta que as gerações posteriores tendem a falar de acordo com os hábitos de pronúncia que seus antecessores tinham antes da mudança. Essa hipótese é pouco corroborada no campo de estudos sociolinguísticos. No contexto brasileiro, essa hipótese pouco se sustenta na medida em

que, se ela fosse verdadeira, nós falaríamos de modo muito diferente dos portugueses em decorrência da ação das línguas indígenas. Isso porque, à época da colonização, se as gerações posteriores mantivessem os hábitos de seus antecessores antes da mudança, a língua que se constitui como português brasileiro se assemelharia muito à língua geral, por exemplo. Dada a impossibilidade de comprovação empírica dessa hipótese, ela tem pouco crédito nos estudos atuais.

Por fim, há a hipótese que sustenta que as mudanças linguísticas são determinadas por fatores históricos e socioculturais. A esse respeito, Meillet (1921 apud LABOV, 2008) defende que as explicações para o curso irregular da mudança linguística devem ser procuradas na composição social flutuante da comunidade de fala. Labov (2008) amplia essa visão sobre as restrições ou condicionantes que atuam na mudança linguística. Para esse autor, a fim de se compreender como a mudança se **encaixa** na língua e na sociedade e quais as forças guiam a continuidade da mudança linguística, deve-se levar em consideração restrições internas e externas à língua ou condicionadores internos e externos.

Considerando que a mudança linguística não é um movimento de um sistema inteiro para outro, mas constitui a transformação de um conjunto de fenômenos variáveis dentro de um mesmo sistema, não há uma transformação abrupta da língua, conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006). Assim, para esses autores, os fenômenos em mudança se encaixam no sistema sem que ele se altere por inteiro. Desse modo, o sistema continua estruturado enquanto muda.

Além da questão que envolve o encaixamento das mudanças na estrutura linguística e social, Weinreich, Labov e Herzog (2006) se questionam como as mudanças passam de um estágio a outro, o que é classificado como problema da transição. A partir desse problema, os sociolinguistas procuram compreender como as formas em processo de mudança se propagam, passando de um estágio a outro, pela expansão dos contextos de uso de determinada forma, sua transmissão entre gerações e sua difusão ao longo do tempo e entre grupos sociais.

O caminho de troca de uma determinada forma linguística por outra depende do prestígio, da pressão estrutural e da utilidade funcional. As formas de maior prestígio social tendem a ser uma

espécie de “gatilho”, segundo Coelho et al. (2015), na aceleração da difusão da mudança. Em geral, a invocação feita pelo grupo de status social mais alto é uma forma emprestada de fontes externas. Labov (2008) exemplifica que a difusão original da queda do -r nas variedades do inglês norte-americano teve como modelo padrões londrinos do início do século XIX. Nesse caso, tratou-se de uma mudança de cima para baixo, difundindo-se nos Estados Unidos a partir de grupos com poder político e econômico nos centros de influência anglófila. Esse mesmo fenômeno sofre uma inversão em sua tendência, observada pelo autor na década de 1960, e passa a refletir uma nítida diferenciação entre falantes mais velhos, que ainda preferem a antiga norma anglófila, e os falantes mais jovens, que adotaram uma nova norma de pronúncia “americana geral” com -r.

No Brasil, temos um caso semelhante a esse exemplo de Labov: a pronúncia do [s] chiante presente em larga escala na variedade de cariocas e de alguns falantes do Sudeste (Santos), do Norte (Belém, Manaus) e do Nordeste (Salvador, Recife, Fortaleza) é comum tanto em variedades do português de Portugal quanto em variedades do português moçambicano e angolano, por exemplo. Furlan (1989 apud BASSI, 2011) aponta que a pronúncia da chiante em final de sílaba no Brasil parece estar relacionada às áreas de antigos portos dos séculos XVIII e XIX e de forte influência portuguesa nessas cidades. Comprova-se, assim, a importância da comunicação marítima para a difusão do fenômeno da palatalização da fricativa. Essa mudança teria se iniciado no século XVII, na área meridional de Portugal, quando o /s/ chiante [ʃ] superou o /s/ sibilante [s] (você pode observar a diferença entre os dois sons na página *International Phonetic Alphabet*. Disponível em: <<http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>>. Acesso em: 28 jun. 2017.). Nos séculos XVIII e XIX, por meio da comunicação marítima, ocorreu o contato linguístico que levou à palatalização da fricativa em cidades brasileiras portuárias e de grande contato com portugueses.

Segundo Furlan (1982 apud BASSI, 2011, p. 50), o contato linguístico entre portugueses e cariocas “deve ter se originado no Rio de Janeiro, através do contínuo vai-e-vem da elite administrativa, social e intelectual entre a capital federal e as cidades portuárias”. Desse modo, pode-se dizer que, assim como no caso da expansão da pronúncia londrina nos Estados Unidos no século XIX, a palatalização da fricativa, presente em variedades regionais brasileiras, é exemplo

de mudança de cima para baixo. Esse tipo de mudança caracteriza-se pelo fato de os falantes apresentarem um nível relativamente alto de consciência social para promovê-la; ela ser introduzida pela classe dominante; ser emprestada de comunidade de fala de maior prestígio; e, por fim, por aparecer primeiramente em estilo de fala mais cuidada, não vernacular. No caso do contexto brasileiro, a classe dominante era a elite administrativa, social e intelectual, formada por portugueses, em sua maioria.

É bom você ficar ciente de que a mudança não ocorre apenas de cima para baixo. Quando a nova forma linguística se expande na língua a partir da fala vernacular, ocorre a mudança classificada como de baixo para cima. Nesse caso, a forma, segundo Coelho et al. (2015), não carrega estigma na sociedade e por vezes vem associada a traços identitários do grupo. Esse tipo de mudança se caracteriza, segundo Coelho et al. (2015, p. 90), por ter início abaixo do nível de consciência dos falantes; poder ser introduzida por qualquer classe social; poder ser motivada por fatores internos e/ou por traços identitários do grupo social; e por se iniciar no vernáculo.

Em seus estudos, Labov (2008) aponta, sobretudo, para a classe média baixa e os estratos mais altos da classe trabalhadora como *locus* de origem da mudança. Além disso, o autor também aponta que, dentro dos grupos, os inovadores são as pessoas com alto status e papel central na comunidade, com alto grau de interação social e maior número de contatos fora da vizinhança local.

Além disso, socialmente a mudança pode ser acelerada ou retardada devido à avaliação atribuída pelos falantes a certas variantes. Inicialmente, segundo Labov (2008), há geralmente uma resistência às inovações linguísticas. Assim, a velocidade da mudança não é constante em seu curso: ela tem uma velocidade de difusão um tanto lenta no início, ganha velocidade na metade e volta a ficar mais lenta no final, gerando, desse modo, um padrão característico que é chamado de curva em S. Observe o exemplo a seguir:

Por fim, para se descobrir os fatores atuantes na implementação da mudança linguística, o pesquisador deve estar atento, como vimos, às condições possíveis para mudança, aos fatores sociais e linguísticos condicionadores, ao encaixamento estrutural e social do fenômeno em variação/mudança e aos estágios de transmissão e incrementação da mudança, atravessados por avaliações dos falantes. Deve ainda



considerar que as mudanças linguísticas são contínuas e podem estar em estado mais ou menos avançado. Considerando as dificuldades de investigar mudanças implementadas, Labov, em estudo mais recente, propôs, segundo Coelho et al. (2015), que se deve ter como foco a mudança em curso e não a mudança completada, o que os estudos sociolinguísticos recentes têm procurado fazer por meio da conjugação de evidências obtidas por meio do estudo da mudança no tempo aparente com as evidências fornecidas pelos estudos em tempo real.

## Sem medo de errar

Vamos analisar de que forma os conhecimentos construídos nesta seção podem ajudar você a construir o quadro comparativo para a reportagem?

Quadro 2.7 | Hipóteses explicativas da mudança linguística

Hipótese	Influência do substrato de línguas africanas na formação do PB, segundo Lucchesi (2014)	Deriva linguística nas mudanças linguísticas do PB, segundo Scherre e Naro (2007)
Síntese explicativa	A mudança linguística explicaria-se pela transmissão irregular leve no processo de aquisição da língua do superstrato (português brasileiro). Esse processo, que teria ocorrido no contato linguístico entre a língua portuguesa e as línguas de origem africana, envolveu a erosão morfológica de mecanismos gramaticais sem valor informacional, como, as regras de concordância e a flexão de caso, o que explicaria o quadro atual de variação nos usos desses mecanismos.	A língua portuguesa falada em Portugal antes da colonização do Brasil já possuía uma deriva secular que a impulsionava ao longo de um vetor de desenvolvimento, e, no Brasil, esse vetor se encontrou com forças que reforçaram e expandiram a direção original. Assim, determinadas formas linguísticas encontradas nas variedades do PB derivam de línguas indo-europeias (em particular, das línguas românicas), e esse processo de mudança teria apenas se acelerado com o contato com outras línguas.
Explicação do fenômeno de eliminação do /r/ nos verbos infinitivos:	A tendência à eliminação das consoantes em final de palavra, como ocorre nos verbos infinitivos, estaria ligado à estrutura silábica do tipo CV.CV (consoante-vogal - consoante-vogal) do quimbundo, uma das línguas do grupo banto falada por um grande contingente de escravos trazidos para o Brasil, ou ainda à formação do infinitivo, em línguas da família banto, por um prefixo e um radical que termina sempre em <i>a</i> (p.e. <i>kutanga</i> - ler).	A supressão de um segmento sonoro no final da palavra é um fenômeno visível na passagem do latim para a língua portuguesa (como em <i>mare</i> > <i>mar</i> , <i>male</i> > <i>mal</i> ), e tais mudanças continuam a ocorrer especialmente na oralidade atualmente. Também se observa esse fenômeno em outras línguas românicas, como em dialetos do italiano ( <i>cantare</i> > <i>cantar</i> ) e no francês ( <i>chanter</i> pronunciado sem o <i>r</i> ). Assim, a queda final do /r/ no infinitivo no PB pode ser explicada por deriva em relação às línguas românicas.

<p>Explicação da ocorrência de ausência de concordância nominal</p>	<p>A erosão morfológica de mecanismos gramaticais sem valor informacional, como as regras de concordância e a flexão de caso, pode ser explicada pela influência do substrato de línguas africanas, como o quimbundo. Essa língua, ao contrário das línguas indo-europeias, não usa terminações para marcar o plural, mas sim prefixos. Assim, é possível que os falantes de quimbundo, ao aprenderem português, tenham identificado nos artigos e em outros determinantes dos nomes elementos semelhantes aos seus prefixos, de modo que não faziam a concordância dos nomes por meio de flexões, o que fez surgir uma variante inovadora no PB – a presença da marcação do plural apenas no primeiro elemento do sintagma nominal.</p>	<p>A erosão morfológica já seria prevista internamente na língua. Isso se comprovaria pelo fato de que foram encontradas 200 ocorrências de formas verbais de terceira pessoa do singular em contextos em que a norma exigiria obrigatoriamente formas plurais de terceira pessoa em documentos do século XVI com registros do português de Portugal. Assim, pode-se deduzir que os fatores internos da variação de concordância no português medieval são os mesmos que controlam a variação atual no PB, como a saliência fônica e a distância entre o sujeito e o verbo.</p>
---	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

## Faça valer a pena

**1.** São tantas as semelhanças compartilhadas pelas três variedades de português [brasileira, angolana e moçambicana] nos três níveis de organização linguística selecionados (fonológico, lexical e morfossintático) que fica difícil defender que tais fatos sejam casuais e explicados apenas pela \_\_\_\_\_, ou seja, resultantes da manutenção de formas antigas do português europeu ou de outras línguas românicas. Por que as mesmas áreas da gramática do português foram “perturbadas”? A hipótese de que essas mudanças tenham sido introduzidas por falantes de línguas africanas, tanto na África quanto no Brasil, impõe-se de forma contundente, o que reforça a \_\_\_\_\_.

Fonte: adaptado de Peter apud Bagno, 2016, p. 30)

Assinale a alternativa com os itens que preenchem corretamente as lacunas do texto.

- a) hipótese da deriva linguística / hipótese da herança genética.
- b) hipótese da influência do substrato / hipótese dos condicionamentos culturais.
- c) hipótese da deriva linguística / hipótese da influência do substrato.
- d) hipótese da herança genética / hipótese dos condicionamentos culturais.
- e) hipótese da influência do substrato / hipótese da deriva linguística.

2. “[...] o quimbundo, ao contrário das línguas indo-europeias, não usa terminações para marcar o plural, mas sim prefixos, partículas que são afixadas *antes* dos nomes. É possível, então, postular que os falantes de quimbundo, tendo de aprender português, identificaram nos *artigos* e outros determinantes dos nomes elementos semelhantes aos seus prefixos, de modo que não faziam a concordância dos nomes por meio de *flexões*. Disso teriam resultado concordâncias como *as casa, os menino, meus amigo, minhas terra, essas coisa*, tão características das variedades rurais e urbanas brasileiras e também das variedades urbanas de prestígio, quando seus falantes se acham em situações de menor monitoramento, maior informalidade.” (BAGNO, 2016, p. 26)

A partir dessas informações, avalie as asserções a seguir e a relação estabelecida entre elas.

I – Segundo a hipótese da influência do substrato, na formação da língua portuguesa, apesar de não ter se formado um *pidgin* decorrente do contato linguístico da língua do **superstrato** (o português europeu) com diversas línguas que funcionavam como **substrato** (línguas indígenas e africanas, principalmente), houve influência das línguas do substrato tanto no nível lexical, como nos níveis fonético e morfossintático.

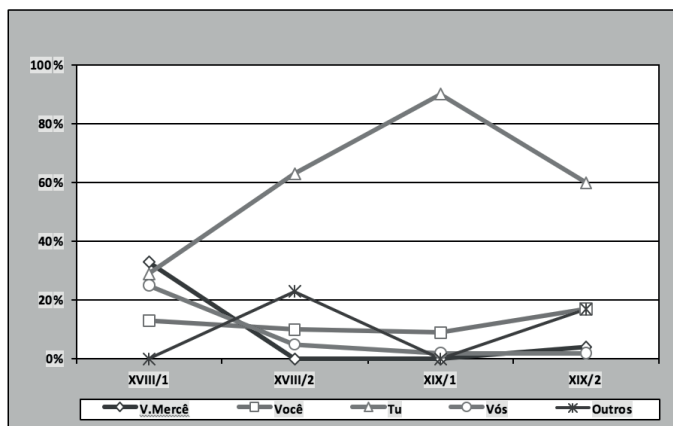
PORQUE

II – O contato do português com as línguas indígenas e africanas no Brasil foi suficiente para produzir um processo de erosão morfológica em determinadas variedades. Mesmo que essa erosão tenha sido mais leve em muitas das situações em que o português foi adquirido pelos escravos africanos no Brasil e pelos índios aculturados, ela alcançou os elementos mais comumente afetados nas situações de contato entre línguas: a morfologia verbal de pessoa e número e a concordância nominal de gênero e número. A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

**3.** Sobre a gramaticalização de *Vossa Mercê*, Lopes (2003) revela que não foi um processo isolado, mas consequência de uma mudança encaixada linguística e socialmente. Segundo a autora, há uma emergência gradativa de formas nominais de tratamento, que passam a substituir o tratamento cortês universal *vós* a partir do século XV, num primeiro momento pela ascensão da nobreza e mais tarde da burguesia, que exigia um tratamento diferenciado, o que é possível observar no Gráfico 1:

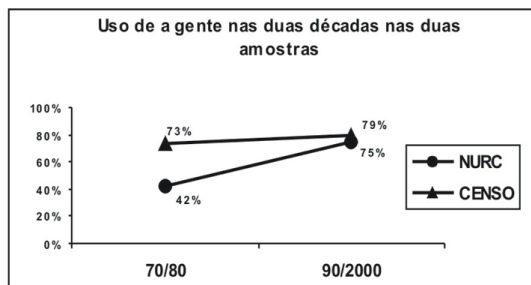
Gráfico 1 | Formas nominais e pronominais em peças brasileiras



Fonte: Lopes apud Figueiredo (2003, p. 67).

No Gráfico 2, retirado do estudo de Callou e Lopes (2004 apud FIGUEIREDO, 2004), são apresentados os resultados de dois trabalhos com amostras de fala carioca diferenciadas, em termos de grau de escolaridade: nível superior (amostra do Projeto NURC/RJ – Urbana Oral Culta) e nível médio (amostra do Projeto PEUL-RJ, denominado CENSO).

Gráfico 2 | Uso de *a gente* em duas amostras de fala carioca



Fonte: Lopes (2004, p. 69).

Assinale a alternativa que apresenta uma análise correta dos Gráficos 1 e 2:

- a) O primeiro gráfico revela uma mudança em tempo real de cima para baixo.
- b) O segundo gráfico revela uma mudança em tempo real de cima para baixo.
- c) O primeiro gráfico revela uma mudança em tempo aparente de cima para baixo.
- d) O segundo gráfico revela uma mudança em tempo aparente de cima para baixo.
- e) Os dois gráficos revelam mudança em tempo real de cima para baixo.

# Referências

ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. A palatalização das oclusivas dentais no português do Brasil. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Eds.). **Gramática do português falado: novos estudos descritivos**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002. p. 557-602.

ALKMIM, T. M. A "hipótese crioulista" de Mattoso para o português do Brasil. **Estudos da Língua(gem)**, n. 2, Vitória da Conquista, 2005. p. 105-114. Disponível em: <<http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/viewFile/27/41>>. Acesso em: 19 maio 2017.

AMARAL, L. I. C. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. 2003. 181 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1907>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

AVELAR, J.; GALVES, C. Concordância locativa no português brasileiro: questões para a hipótese do contato. In: MOURA, M. D.; SIBALDO, M. A. (Orgs.). **Para a História do Português Brasileiro**. Maceió: Edufal, 2013, p.103-132.

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

\_\_\_\_\_. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 19-31, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266>>. Acesso em: 19 maio 2017.

BASSI, A. **A palatalização da fricativa em coda silábica no falar florianopolitano e carioca: uma abordagem fonológica e geolinguística**. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <[https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/dissertacao\\_alessandra\\_bassi.pdf](https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/dissertacao_alessandra_bassi.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2017.

BENFICA, M. F. M. B. Retextualização. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 190-192. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BENTES, A. C. **Linguagem oral: gêneros e variedades**. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP. Campinas: UNICAMP/REDEFOR, 2011. Disponível em: <<http://projetonoinafita.vl1.net2.com.br/site/pdf/outras03.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

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

CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. M. R. Questões linguísticas na educação a distância: interação verbal e produção de materiais. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 3, Lisboa, 2013. **Atas**. Lisboa: Universidade Aberta, 2013. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3020/1/Quest%C3%B5es%20linguisticas%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2017.

- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- COAN, M. Conjecturas sobre Mudança Linguística. **Revista Interdisciplinar**, v. 4, n. 4, p. 9-21, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1090/928>>. Acesso em: 19 maio 2017.
- COELHO, I. L.; GORSKY, E. M.; SOUZA, C. M.; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.
- DUVIVIER, G. **Put some farofa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000. p. 79-97.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V.; OLIVEIRA, Z. G. A movimentação tópica numa visão pragmático-discursiva. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 85-104, 2006. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1545>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- GRACIOSA, Diva. **Concordância verbal na fala culta carioca**. 176f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- GONÇALVES, C. R. **Uma abordagem sociolinguística dos usos das formas você, ocê e cê no português**. 2008. 349 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-21012009-152856/pt-br.php>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, UFSC, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- HERBELE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. C. (Orgs.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.
- ILARI, R. **Linguística Românica**. São Paulo: Ática, 1999.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LAURENTINO, J. J. **Funções morfossintáticas e discursivas do tipo na fala de jovens natalenses**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22367>>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: FIGUEIREDO, S. B.; MOTA, M. A. (Orgs.). **Análise contrastiva de variedades do português: primeiros estudos**. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003, p. 61-76. v. 1. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/70994-4.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2017.

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

\_\_\_\_\_. A simplificação morfológica na expressão do sujeito indeterminado no português afro-brasileiro. **Revista Linguística**, v. 10, n. 1, p. 277-298, jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4591/3358>>. Acesso em: 19 maio 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MILROY, J.; MILROY, L. Linguistic change, social network and speaker innovation. **Journal of Linguistics**, Grã-Bretanha, n. 21, p. 339-384, 1985. Disponível em: <[http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~Roland/Literature/Milroy\(85\)\\_linguistic\\_change\\_social\\_network\\_and\\_speaker\\_innovation.pdf](http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~Roland/Literature/Milroy(85)_linguistic_change_social_network_and_speaker_innovation.pdf)>. Acesso em 02 jul. 2017.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NEGREIROS, G. O diálogo de ficção entre personagens nos contos de Luiz Vilela: uma análise da oralidade no texto escrito. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 39, n. 3. São Paulo, set./dez. 2010. p. 715-723. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N3\\_01.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N3_01.pdf)>. Acesso em: 3 jul. 2017.

NOLL, V. **O português brasileiro**: formação e contrastes. Tradução de Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008.

OLIVEIRA, J. M. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje**: variação e mudança. 2006. 254f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/OliveiraJM.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade**. Clássicos Traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAGOTTO, E. G. **Variação e identidade**. 2001. 454 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81736>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

PINHO, A. J. **Aspectos da história da língua**: um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos. 2012. 351 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012. Disponível em: <[https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/dissertacao\\_antonio\\_jose\\_de\\_pinho.pdf](https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/dissertacao_antonio_jose_de_pinho.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2017.

PINHO, A. J.; MARGOTTI, F. W. A variação da lateral pós-vocálica /l/ no Português do Brasil. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.11, n. 2, p. 67-88, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p67>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

PRETI, D. A linguagem literária contemporânea no Brasil. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n. 9, p. 23-29, dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraZ/article/view/12591/9164>>. Acesso em: 3 jul. 2017.



RODRIGUES, A. C. S. **A concordância verbal no português popular em São Paulo**. 189f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

SCHERRE, M. P. M. **Reanálise da concordância nominal em português**. 555f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12597>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sociolinguistic correlates of negative evaluation: Variable concord in Rio de Janeiro. **Language Variation and Change**, v. 26, p. 331-357, 2014. Disponível em: <<http://repository.upenn.edu/pwpl/vol19/iss2/20/>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

WEST, C.; LAZAR, M.; KRAMARAE, C. Gender in discourse. In: VAN DIJK, T. A. **Discourse as social interaction**. Califórnia: Sage Publications, 1997. p. 119-143.



# Línguas em contato

## Convite ao estudo

O que faz o Brasil ser um *país monolíngue* no imaginário da população? Como e por que os usuários do português brasileiro (PB) fizeram e fazem *empréstimos linguísticos*? Por que não ocorreu no país um processo de *crioulização* clássico nos moldes do que ocorreu em vários outros países colonizados por europeus? Nesta unidade, procuramos discutir essas questões relativas às *políticas linguísticas* implantadas no Brasil e os resultados do contato da língua portuguesa (LP) com outras línguas na constituição do PB ao longo da história.

Para que possa compreender essas questões, você trabalhará, nesta unidade, com o seguinte contexto de aprendizagem: imagine que você é um estudante brasileiro recém-formado em Letras que irá atuar como professor de Língua Portuguesa em Timor-Leste, um país multilíngue, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Esse programa foi implantando em 2004 pelo governo brasileiro para a realização de diversas ações com foco na formação docente e no fomento ao ensino da LP.

Nesse contexto de vivência como professor em um país multilíngue com duas *línguas oficiais* (tétum e português), você será desafiado a refletir sobre os usos e o status que essas duas línguas têm no país, sobre as ocorrências de mistura ou alternância de línguas e de empréstimos linguísticos e as ideologias de usuários das línguas sobre esses fenômenos; sobre as diferenças históricas entre Brasil e Timor-Leste quanto aos processos linguísticos de *pidgnização* e *crioulização*. Para trabalhar com esse contexto, você deverá refletir sobre as seguintes questões: de que forma as políticas linguísticas atuam no status que uma língua tem no país? De que forma

seu alçamento à língua oficial modifica seu status na sociedade? Como o contato entre línguas tem impactos no nível micro (nas interações) e no nível macro (no léxico de uma língua, na criação de uma nova língua etc.)? Por que o processo de *crioulização* teria ocorrido, segundo alguns linguistas, de forma não convencional no Brasil?

Para que você possa desenvolver essas reflexões e análises, na Seção 1, você estudará as políticas de *oficialização* e *padronização*; as *medidas de proteção* de línguas minoritárias; as situações linguísticas de países bilíngues, como Timor-Leste. Já na Seção 2, você verá como, a partir do contato entre línguas, podem ocorrer, nas interações dos indivíduos, *mistura de línguas* e *alternância de código* e, na constituição das línguas, *empréstimos linguísticos* e *interferências entre línguas*. Por fim, na Seção 3, você verá que, numa situação que implique todo um grupo confrontado com outro grupo cuja língua ele não domina, pode haver a criação de *línguas aproximativas*, geralmente mistas, como os *pidgins*, que, na visão de alguns linguistas, podem se tornar *crioulos*.

# Seção 3.1

## Política linguística

### Diálogo aberto

Vamos analisar a situação linguística de um país bilíngue? Assim, você poderá compreender que o status de uma língua nem sempre corresponde a seu *uso*, o que está ligado a um processo histórico e cultural de ações das comunidades de falantes (gestão in vivo) e do Estado (gestão in vitro).

Nesta unidade, você foi desafiado a atuar como um professor de Língua Portuguesa (LP) em Timor-Leste, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Em sua chegada ao país, imagine que os seus alunos, na formação de professores de Língua Portuguesa, relatem que os timorenses veem o programa negativamente, pois consideram ser a invasão do colonizador por meio do ensino da LP. Você deve, então, procurar explicar por que o ensino de LP é importante para garantir aos cidadãos os seus direitos.

Para essa análise, você deve considerar tanto a situação linguística atual de Timor-Leste quanto as políticas que historicamente culminaram nessa situação. O país começou a ser colonizado no século XVI pelos portugueses, que estabeleceram o ensino formal por meio dos padres dominicanos, que usavam a LP e o latim, além da língua tétum, falada por grande parte da população nativa. Esse ensino perdurou até início do século XVIII, quando houve a reforma pombalina, a qual incentivou o uso da LP e diminuiu o número de escolas no país, que só voltariam a aumentar no final do século XIX, principalmente na capital. Até esse período, a LP era usada no âmbito da administração e não era a língua veicular usada pelos timorenses, que tinham pouco acesso à educação. Entre 1975 e 1999, houve dominação indonésia e a língua usada na nova administração, no ensino e em todas outras esferas sociais passou a ser o indonésio. À época da independência, em 2002, o português volta a ganhar status devido a uma política linguística que oficializou essa língua, mas compete com o inglês e o indonésio, que funcionam como línguas de trabalho. Além disso,

seu uso é bastante restrito a atividades administrativas e de ensino por não ser língua materna de nenhum leste-timorense e não possuir função veicular, ou seja, não ser a “língua utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua” (CALVET, 2002, p. 57). Assim, a LP é falada por menos de 30% da população e considerada a língua do ensino e da administração. A língua tétum também figura como língua oficial desde 2002 e é a língua falada por quase 80% da população. Por ser oficial, ela também é a língua do ensino, da administração e conta com uma ortografia oficial (ALBUQUERQUE; TAYLOR-LEECH, 2012).

Considerando essas informações, procure elaborar explicações a seus alunos que respondam às seguintes questões: o país vive uma situação diglósica? O PQLP altera essa situação linguística? Por quê? Por que o ensino do português é importante democraticamente?

Para resolver essa situação-problema, você deverá aplicar o conceito de diglossia para analisar se o país vive uma situação diglósica e aplicar os conceitos de status e de corpus para explicar de que forma o PQLP atua na situação linguística de Timor-Leste.

## Não pode faltar

Tendo sido a primeira das línguas na “internacionalização” que envolveu as Grandes Navegações dos séculos XV a XVII e a língua do processo colonial a partir de então estabelecido, o português é hoje *língua oficial* em dez países. O que significa uma língua ser alçada ao status de *língua oficial*? Essa ação, efetuada pelo Estado, é uma política linguística para a *padronização* da língua, o que envolve não apenas a sua oficialização na constituição do país, como também o uso da língua e da variedade escolhida nos documentos oficiais e no ensino; a publicação de materiais didáticos na língua; o incentivo e investimento na produção e publicação de instrumentos linguísticos de normatização (gramáticas e dicionários, por exemplo) etc.

Você deve saber que, no Brasil, a *língua oficial*, determinada na Constituição de 1988, é a língua portuguesa. Nesse caso, oficialmente o país é monolíngue, mas não se pode deixar de considerar que há *minorias linguísticas* que, por motivo de etnia e/ou imigração, mantêm suas línguas de origem e de seus ascendentes. Esse é o caso das tribos indígenas no Brasil e dos imigrantes que se organizam e continuam utilizando suas línguas de origem. Os indivíduos dessas minorias geralmente são discriminados e precisam se tornar bilíngues

para poder participar da comunidade que fala português. Todas essas questões que envolvem políticas linguísticas de padronização de uma língua, medidas de proteção de *línguas minoritárias* e as situações linguísticas de *países bilíngues* serão tratadas nesta seção em que você compreenderá como a sociolinguística trabalha desde a análise dos discursos oficiais e estatais até das práticas educacionais e os movimentos identitários envolvidos.

Todo país tem uma *língua oficial*? Segundo Abreu (2016), há países nos quais duas ou mais línguas são alçadas à condição de línguas oficiais e há outros em que não há língua oficial na Constituição, mas um conjunto de línguas nacionais utilizadas regionalmente de acordo com a presença geográfica de cada uma delas; e há, ainda, países nos quais existe apenas uma língua politicamente escolhida para figurar como língua oficial, como é o caso do Brasil.



### Assimile

Segundo Calvet (2007), além de nomear as línguas (castelhano ou espanhol, por exemplo), as leis ainda determinam as funções da língua – *língua nacional, língua oficial, língua regional*. Se para um francês ou um brasileiro os qualificativos *oficial* e *nacional* podem parecer sinônimos, na África francófona, segundo o autor, esses adjetivos têm sentidos muito diferentes: a *língua oficial* é a língua do Estado, geralmente o francês, enquanto as outras *línguas nacionais* são algumas ou todas as línguas dos nativos do país colonizado. De todo modo, a *língua oficial* é a língua do poder, ou seja, a “chave”, segundo o autor.

Você deve saber ainda que há países em que há oficialização de mais de uma língua (como é o caso de Timor-Leste, que oficializou, em 2002, o *tétum* e o *português*), mas essas línguas não necessariamente têm o mesmo corpus, ou seja, o mesmo uso na sociedade. Chaudenson (1991 apud CALVET, 2007) elaborou uma “grade de análise” para comparar o status e o corpus do francês em países francófonos. O status leva em conta, nesse modelo, os seguintes critérios: oficialidade; usos “institucionalizados”; uso no ensino, nos meios de comunicação de massa, nos setores secundário e terciário privado. Já o corpus se refere tanto ao volume de produção linguística realizado na língua quanto à competência linguística dos falantes. Calvet (2007) aplicou essa grade em um contexto inverso ao analisado por Chaudenson: ao invés de relacionar uma língua

com vários países (o francês e os países francófonos), relacionou as várias línguas com o país onde são faladas. Assim, o autor considerou cada língua falada no país bilíngue ou multilíngue sob três pontos de vista: seu *grau de uso* (porcentagem de falantes no país); seu *grau de reconhecimento*, isto é, o *grau de oficialidade*; seu grau de funcionalidade, isto é, as possibilidades que a língua tem de preencher as funções destinadas a ela nos diferentes segmentos.

Você pôde ver, inicialmente, que a unidade da comunidade articula-se primordialmente em torno de uma língua nacional. No caso das nações multiétnicas e plurilíngues, o Estado determina a língua oficial, que pode ou não corresponder à “língua materna” de uma das etnias integrantes da comunidade nacional. Agora, você verá como em Estados-nação já consolidados esse mesmo vetor estratégico da política linguística continua orientando os processos de legitimação daquilo que se projeta como próprio da nação: a língua. Nesse caso, estão envolvidos, segundo Signorini (2002), os processos de codificação e padronização em um primeiro momento e os processos de reprodução/divulgação da língua padronizada e de sua genealogia “respeitável”, em um segundo momento. Ambos os processos implementam a estabilização, legitimação e controle da língua enquanto uma realidade unificada, autêntica e visível, internamente e externamente à nação.



### Pesquise mais

Quanto à “genealogia respeitável” do português, sugerimos a você a leitura do texto “O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase”, no qual o autor Marcos Bagno desconstrói o mito de que o português vem diretamente do latim e explica que, ao contrário, nossa língua vem do galego e esse, sim, vem do latim vulgar falado na região noroeste da Península Ibérica.

BAGNO, M. O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

O ideal de língua padronizada é construído para uma “coerência ideológica-social” (ACHARD, 1987 apud SIGNORINI, 2002, p. 100) de processos sociais mais amplos articulados no século XVIII por uma concepção política de nação ligada a uma ideologia jacobina



de Estado como “uma entidade política, que dá origem à Nação”. Ainda segundo Achard (1987 apud SIGNORINI, 2002, p. 100), esse ideal monolíngue orienta a concepção da nação, historicamente relacionada ao romantismo alemão, de grande influência na Europa, segundo o qual a nação precede o Estado e está ancorada numa “comunidade de linguagem e cultura”. Nessa mesma direção, Silveira et al. (2016) afirmam que a ideologia da padronização das línguas foi um artefato poderoso utilizado para a criação dos Estados modernos, pois a determinação do que seria considerado o padrão de língua para representar uma nação e um povo funcionou como instrumento para atenuar a diversidade linguística regional e contribuir para o mito do monolinguismo. Assim, a padronização atua, segundo Dittmar (1976 apud BORTONI-RICARDO, 2014), com função unificadora, que confere aos falantes a pertença a uma comunidade de fala; função separatista, na medida em que separa as comunidades de fala, principalmente em regiões fronteiriças; e função de prestígio, fornecendo um quadro de referência (ainda que superficial, como vimos) aos falantes.

Em países da Europa ocidental, como foi dito, a emergência da norma padrão, de natureza suprarregional, ocorreu a partir da constituição de um governo unificado, após a Idade Média. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), na França, o francês padrão foi baseado na variedade falada na corte real; e, na Espanha, a norma padrão teve como base o castelhano, após a unificação dos reinos de Aragão e Castela, no século XV, mesmo período em que os mouros foram expulsos da península ibérica e as campanhas dos reis católicos chegaram à América. Em outros países europeus, segundo a autora, variaram as circunstâncias da constituição de uma língua padrão. Na Itália, a padronização de um código suprarregional foi mais tardio e baseou-se no falar toscano. Já na Noruega, foram constituídas duas normas padrão nacionais.

No caso do Brasil, Bortoni-Ricardo (2014) explica que, em 1549, quando Portugal começa efetivamente a colonização do país com a construção da cidade de Salvador, o processo de padronização já estava em curso por meio da burocracia estatal e do clero católico. Durante a colonização, a norma padrão passou a ser cultivada principalmente na capital (Salvador e, depois, Rio de Janeiro). No caso das cidades brasileiras, várias instituições eram responsáveis pela padronização linguística. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), além

do sistema escolar, que é uma instituição tardia no Brasil, atuaram nesse processo os cartórios, a sede dos bispados nas dioceses, as lojas maçônicas, os fóruns do Poder Judiciário, os quartéis etc. Esse processo, então, ocorreu paralelamente à urbanização.



## Reflita

Apesar de o Brasil ser um país multilíngue, perpetua no imaginário social o mito do monolinguismo, que pode ser desconstruído com alguns dados sobre a realidade linguística do país. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), o grupo de trabalho da diversidade linguística do Brasil, composto em 2006 por iniciativa da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, do Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), produziu um documento em que afirma existir no Brasil cerca de 200 idiomas: as nações indígenas falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*) e as comunidades descendentes de imigrantes, cerca de 30 línguas (chamadas de *alóctones*). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas, e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e em outras comunidades afro-brasileiras. Considerando, então, a realidade linguística do Brasil, reflita: por que o mito do monolinguismo brasileiro se perpetua?

Esse projeto político-ideológico de construção da nação monolíngue, via legitimação de uma língua nacional, encontrou na linguística o apoio “científico” de que precisava (gestão *in vitro*), já que os estudos desse campo eram (e continuam sendo) cruciais para os processos de estabilização, legitimação e controle das línguas nacionais. Você deve estar se questionando sobre como isso ocorre. Signorini (2002) explica que os linguistas legitimam o que é considerada “língua nacional”, quando fazem o recorte e a descrição de um corpus linguístico de referência para o que seria a norma padrão (ou o “nacional”) da língua, o que é feito seja por meio da elaboração de metalinguagens e teorias que descrevem e explicam o fenômeno linguístico e seu funcionamento, seja por meio da elaboração de artefatos que dão visibilidade à língua enquanto objeto, tais como gramáticas, manuais, dicionários e atlas linguísticos, por exemplo.

Desse modo, a norma padrão é compreendida por Faraco (2008, p. 75) como “uma codificação relativamente abstrata, extraída do uso real, que serve de referência a projetos políticos de uniformização

linguística”. Ou seja, não se trata de uma variedade da língua mais prestigiada, como a norma culta. Antes, é uma norma fixada de forma artificial por meio de instrumentos como gramáticas, manuais e dicionários que apresentam usos idealizados da língua, baseados principalmente em um padrão lusitano de escrita literária, desde o século XIX, no Brasil. Nesse século, prevaleciam as ideologias do purismo e do prescritivismo linguístico (fique claro que essas ideologias, ainda neste início de século XXI, não foram de todo superadas). A formação de uma elite letrada, que ia a Portugal ou a outros países europeus estudar, propiciou, segundo Silveira et al. (2016), discursos conservadores e corretores sobre a língua cujo ideal era a norma literária lusitana. Tal ideologia reforçava o poder político e simbólico de uma elite branca e eurocêntrica, segundo Pagotto (1999 apud SILVEIRA et al., 2016). Assim, pretendia-se por meio dessa política linguística silenciar as variedades populares e evitar, por exemplo, empréstimos linguísticos, seja das línguas indígenas, seja das línguas de origem africana faladas no Brasil.

Assim, estabeleceu-se no país uma “cultura da padronização”, responsável por racionalizar “os processos de controle da língua enquanto processos históricos naturais e inevitáveis no seu desenvolvimento e que são realizados por ‘mão invisíveis’” (SIGNORINI, 2002, p. 107). Deve ficar claro que, apesar dessa naturalização provocada por essa cultura, ela, na verdade, é fruto de “forças de regulação linguística (processos de inculturação, comunicações institucionalizadas e aparatos de descrição linguística)” (CORBEIL, 2001 apud SIGNORINI, 2002, p. 106).

Como você viu anteriormente, o Brasil tem uma língua oficial, mas isso não significa que seja um país monolíngue stricto sensu. Segundo Abreu (2016), ter uma língua oficial não significa, ou não deveria significar, que o Estado deva ignorar a existência de comunidades falantes de outras línguas – as chamadas *línguas minoritárias* – e negar-lhes a garantia dos direitos linguísticos necessários para que possam usufruir da cidadania plena, vivendo, caso assim desejem, conforme a sua própria cultura linguística. Para que essas condições sejam garantidas, deve haver *medidas de proteção* às *minorias linguísticas* de modo que as pessoas pertencentes a essas minorias possam ter oportunidades adequadas de aprender seu idioma materno ou de receber instruções nele.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), com base no livro *Ethnologue* (considerado o maior inventário de línguas no planeta), há aproximadamente 7.000 línguas no mundo atualmente. Mas essas línguas são distribuídas de modo desigual: enquanto as oito línguas mais faladas no mundo (mandarim, inglês, espanhol, hindi, árabe, russo, bengali e português) são as línguas maternas de mais de 3 bilhões de pessoas e a língua falada por mais de 4 bilhões de pessoas, ou seja, uma porcentagem entre 40 e 45% da população mundial, 50% da população falam outras 300 línguas e os 5% restantes falam as mais de 6.000 outras línguas. Desse modo, uma língua, como o chinês-mandarim, é falada por quase 1 bilhão de pessoas, enquanto existem centenas de línguas que são faladas por menos de 1.000 pessoas, ou 100 pessoas, ou mesmo 10 pessoas, como no caso de algumas línguas indígenas brasileiras.

No caso do Brasil, o *Atlas Interativo de Línguas em Perigo*, produzido pela Unesco (MONSELEY, 2010), mostra que ele é o terceiro país do mundo com o maior número de línguas ameaçadas de extinção. Apesar do número elevado de línguas que coloca o Brasil entre os "países mais multilíngues do mundo", 69% das 275 línguas são línguas ameaçadas de extinção, segundo esse atlas.

Altenhofen e Morello (2013) afirmam que essas línguas minoritárias presentes no Brasil podem ser categorizadas em: línguas indígenas, variedades regionais da LP, línguas de imigração, línguas de comunidades afro-brasileiras, línguas brasileiras de sinais, línguas crioulas. Segundo os autores, essa categorização tem sido muito útil para adequar as políticas linguísticas às especificidades de cada tipo de língua, além de dividir tarefas e fomentar ações e trocas conjuntas para promover proteção a essas línguas minoritárias. Quanto a essas ações, há avanços no que diz respeito, por exemplo, à oficialização de algumas línguas no âmbito municipal (já são nove línguas co-oficiais em doze municípios brasileiros) e à realização de um inventário de línguas por meio do Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Segundo os autores, para uma política de salvaguarda e promoção das línguas minoritárias, é necessário avançar para além das ações de manutenção e salvaguarda da diversidade linguística e incluir ações educativas que fomentem a pluralidade linguística e a consciência plural, tanto entre minorias quanto entre a maioria. Ou seja, é preciso superar um pensamento monolíngue homogêneo que historicamente deu o tom às políticas linguísticas no Brasil.

Quanto à ação de documentar línguas e manifestações linguísticas, os autores alertam para a necessidade de não fazer dessa ação um fim em si mesmo: não se deve pensá-la apenas no sentido comum de documentação ou de patrimônio como congelamento ou fixação de um modelo de língua, pois as línguas são vivas e complexas. Não deve, portanto, ser uma ação que apenas se restrinja “ao estado do que ‘ainda sobrevive’”, mas deve, antes, “reconstruir, resgatar, reavivar, revitalizar, “dar ouvidos” – sem ressentimentos – ao que uma vez também esteve ali e que faz parte da história do país” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 22).

No quadro apresentado a seguir, Altenhofen (2013 apud ALTENHOFEN; MORELLO, 2013) reconhece dois eixos de ação pró e contra a diversidade e pluralidade linguísticas.

Quadro 3.1 | Contínuo das modalidades de políticas linguísticas para línguas minoritárias

	[monolig] -	↔	+ [plurilig]
<b>[+ passivo]</b>	Silêncio (indiferença > omissão > antipatia)		Tolerância (simpatia > empatia)
↕	assimilação discriminação > incriminação		pluralidade discurso retórico > participação
<b>[+ativo]</b>	silenciamento (opressão > proibição)		Promoção (reconhecimento > ações)

Fonte: Altenhofen (2013 apud ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 23).

Segundo os autores, se no passado ainda havia o silenciamento por meio de leis proibitivas, como a política de Marquês de Pombal, no final do século XVIII, e a política de nacionalização do ensino, durante o Estado Novo, hoje há um estado de tolerância relativa, com certa exaltação da diversidade, como reflexo dos discursos internacionais influenciados pela globalização, e medidas concretas de reconhecimento de línguas. Mas, apesar desses avanços, ainda não superamos, de acordo com Altenhofen e Morello (2013), os estágios de indiferença, omissão, antipatia, discriminação e, por vezes, até de incriminação. Esses estágios só serão superados quando as ações propostas pelos autores forem colocadas em prática de forma efetiva e disseminada.

Por fim, discutiremos a noção e a situação de bilinguismo. É importante que você entenda, inicialmente, que o bilinguismo pode se referir tanto a indivíduos bilíngues quanto a comunidades/países bilíngues. Na sociolinguística, costuma-se focar as questões envolvidas no bilinguismo social, ou seja, aquele que ocorre em

uma comunidade ou país de forma mais generalizada. Como você viu anteriormente, o Brasil é um país oficialmente e ideologicamente monolíngue (com exceção de alguns municípios que oficializaram línguas minoritárias), mas, na realidade, há várias comunidades bilíngues que mantiveram sua língua materna e aprenderam português. Há ainda países oficialmente bilíngues, como é o caso de Canadá e Paraguai.

Você, então, pode se perguntar: para ser um país bilíngue, é necessário que muitos dos seus habitantes sejam bilíngues? Ou seja, um país é bilíngue porque os seus cidadãos são bilíngues? Vamos analisar dois exemplos para responder a essas questões. Segundo a classificação de Fishman (1980 apud RODRIGUES, 2015), o Canadá seria um país com diglossia (funções distintas para cada língua) e sem bilinguismo individual. Isso porque, nesse país em que inglês e francês são as línguas oficiais, menos de 18% da população é bilíngue em inglês e francês (*Statistics Canada, The Daily, December 2, 1997/2001 census*) e essa população está concentrada principalmente nas províncias com a maior concentração de nativos de francês. Uma dessas províncias é o Quebec, com uma população de mais de 80% de língua materna francesa. Então, vê-se que o país é oficialmente bilíngue, mas as pessoas continuam a ser, na maior parte, monolíngues. Já no Paraguai, a população é, em sua maioria, bilíngue e usa as duas línguas de forma diglósica.



### Exemplificando

No Paraguai, há uma situação de diglossia, pois o idioma espanhol é tido como língua de "alta variedade" por ser a língua oficial do governo e a língua utilizada para o ensino. Já o Guaraní (GARVIN; MATHIOT, 1974 apud BORTONI-RICARDO, 2014), idioma falado por 90% da população, é tido como "baixa variedade", por ser a língua usada para interação familiar e cotidiana. Nesse sentido, as línguas são usadas com diferentes funções sociais, o que caracteriza a situação de diglossia.

Além de comunidades oficialmente bilíngues com poucos falantes bilíngues (Canadá) e comunidades oficialmente bilíngues com população bilíngue e situação diglósica (Paraguai), há ainda, segundo Fishman (1980 apud RODRIGUES, 2015), comunidades bilíngues sem diglossia. Esse é o caso em que ambas as línguas são usadas em todos os contextos e competem pelo uso nos diferentes domínios da comunidade, como o catalão e o espanhol na Espanha.

Para encerrar esta seção, é importante retomar uma questão aqui apresentada: apesar de quase todos os países incorporarem um grande número de grupos falantes de diversas línguas, como é o caso do Brasil, em muitos casos, apenas uma ou duas línguas são reconhecidas como oficiais e serão, portanto, ensinadas na escola, nas instituições oficiais e nas instituições legitimadoras, como a mídia. Apesar dessa ação de cunho político, ligada à imposição do poder dos grupos politicamente mais poderosos, não se deve silenciar as muitas línguas faladas por grupos *minoritários*, nem deixar de considerá-las como constituintes da situação multilíngue que 94% dos países vivem (OLIVEIRA, 2009).

### Sem medo de errar

Você, como professor, deve inicialmente explicar aos seus alunos que o Timor-Leste vive do ponto de vista linguístico uma situação diglósica. Isso porque o uso do português é restrito às esferas institucionais (administrativas) e o uso do tétum, às esferas privadas e cotidianas. Ou seja, há uma delimitação das funções para cada língua, o que foi feito historicamente por meio de ações in vivo (os usos e as ideologias da população) e in vitro (políticas de Estado). Assim, por ser a língua materna da maior parte da população, o tétum é a língua veicular para quase 80% dos timorenses. Já a LP, por ser aprendida na escola e não ser a língua materna, não é conhecida por mais de 70% da população. Essa situação diglósica construiu-se historicamente, já que os portugueses pouco investiram, durante o período de colonização, na educação, que promoveria o ensino de LP. Desse modo, por mais que tenha sido oficializada em 2002, seu uso ainda é restrito, pois o poder de uma língua em termos institucionais não provoca por si só o aumento de seu corpus. Pode-se dizer, então, que o Timor-Leste, assim como o Canadá, vive uma situação de bilinguismo sem realmente ter muitos falantes bilíngues.

A oficialização da LP estabeleceu a necessidade de os timorenses aprenderem a língua para terem acesso à justiça e a determinadas instituições. Desse modo, o PQLP, ao promover iniciativas na formação docente e no fomento ao ensino da LP, não atua na diminuição do status do tétum que, por ter sido alçada à categoria de língua oficial, além de ser a língua nacional veicular há mais de um século, continuará a ter um status e um corpus elevado. Por outro lado, considerando que o português é usado na administração, o seu

ensino é fundamental para que os cidadãos tenham acesso à justiça e a cargos administrativos, ou seja, para que eles tenham acesso a bens simbólicos e econômicos, daí a sua importância democraticamente. É nesse sentido que o PQLP funciona para permitir a cidadania de pessoas que estão à margem do acesso a importantes instituições. O programa não altera, então, a situação diglósica, na medida em que não configura novas funções para a LP.

Assim, o programa permite que, por meio da aprendizagem de LP como segunda língua, os timorenses possam exercer sua cidadania sem que isso impeça que a língua tétum continue sendo usada nas situações cotidianas, no ensino e na religião.

De todo modo, aos alunos não deve ser omitido o fato de que essa necessidade não foi construída coletivamente pela população por uma questão identitária, por exemplo. Antes, é fruto de uma política linguística do Estado que decidiu, em 2002, que o país teria a LP como língua oficial. Dada essa política, resta aos cidadãos se tornarem bilíngues para que seus direitos não sejam ameaçados.

## Avançando na prática

### Desmistificação do monolinguismo no Brasil

#### Descrição da situação-problema

Agora que você já pôde estudar como as políticas linguísticas podem atuar no status e no corpus de uma língua e até mesmo na ideologia que se tem sobre a situação linguística do país, imagine uma situação em que você assiste a uma reportagem televisiva que trata do multilinguismo em países da América e se restrinja apenas aos exemplos de Paraguai e Canadá, que possuem duas línguas oficiais. Você decide, então, enviar um e-mail à emissora para criticar o fato de a reportagem ter contribuído para o mito do monolinguismo no Brasil. Nesse e-mail, procure desconstruir esse mito, fundamentando-se na desconstrução da relação entre língua oficial e monolinguismo, nos dados sobre a diversidade linguística do país e nas causas desse mito historicamente estabelecido.



## Resolução da situação-problema

Em seu e-mail, é interessante que você discuta inicialmente que situação multilíngue não está ligada à oficialização de mais de uma língua na constituição do país. Assim, você pode criticar o fato de a reportagem ter estabelecido essa relação equivocada que hierarquiza o ato político como mais importante que o ato social e cultural do uso cotidiano.

Em um segundo momento, você pode comprovar a diversidade linguística no Brasil, por meio dos dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), que revelam existir, no Brasil, cerca de 180 línguas indígenas, 30 línguas de imigração e, ainda, duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas, e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras.

Por fim, você pode discutir como o mito do monolinguismo está ligado à política linguística que historicamente se estabeleceu no Brasil de redução do número de línguas por meio da substituição das línguas *autóctones* e *alóctones* pela LP. Conceber uma identidade entre a LP e a nação brasileira foi, como em outros países colonizados, uma política do Estado que atuou na exclusão de grupos étnicos e linguísticos da constituição da nacionalidade e na sua redução ao formato luso-brasileiro.

Portanto, a história mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas políticas do Estado, apoiadas por outras instituições. Essa mesma história nos mostra, segundo Oliveira (2009), que somos ainda um país multicultural e plurilíngue, não apenas pela diversidade de línguas faladas no território, como também pela grande diversidade interna da LP aqui falada. Finalmente, essa situação plurilíngue tende a se configurar ainda mais porque a formação de blocos regionais de países, como o Mercosul, desencadeia novos movimentos migratórios e novas configurações linguísticas, principalmente nas áreas de fronteiras.

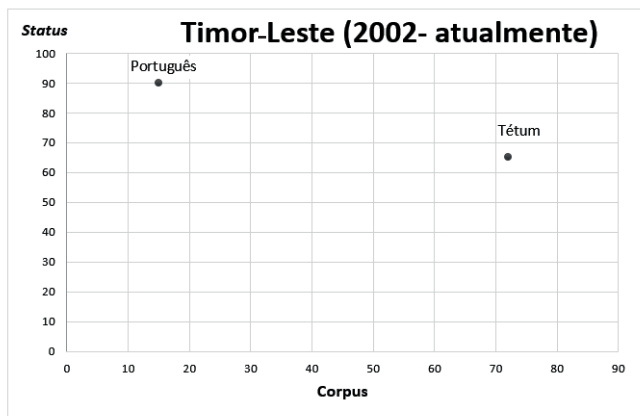
### Faça valer a pena

#### 1. Artigo 13º (Línguas oficiais e línguas nacionais)

O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.

### Artigo 159º (Línguas de trabalho)

A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário (REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE, 2002 apud ALBUQUERQUE; TAYLOR-LEECH, 2012, p. 154).



Fonte: Albuquerque; Taylor-Leech (2012, p. 165).

Considerando os artigos da constituição de Timor-Leste e o gráfico sobre o status e o corpus do português e do tétum no país, avalie as afirmativas a seguir.

I – A língua portuguesa retomou seu status ao ser considerada língua oficial, de ensino, da administração, mas passa a competir, a partir de 2002, com o inglês e o indonésio e com o próprio tétum nos órgãos governamentais, por exemplo.

II – O planejamento para aumentar a importância do status do tétum deve envolver medidas que a estabeleçam como língua oficial, nacional, da administração, do ensino, da mídia, com ortografia oficial.

III – O baixo corpus do português revela que, apesar de ser uma língua oficial, de ensino, da administração, é falada por uma pequena parcela da população e não possui função veicular (língua franca).

IV – A língua portuguesa retomou seu status ao ser considerada língua oficial, de ensino, da administração, e é a única língua usada em órgãos governamentais, nos meios de comunicação em massa (principalmente internet, jornais impressos e livros), e nas escolas e universidades.

(ALBUQUERQUE, D. B.; TAYLOR-LEECH, K. Política linguística para as línguas oficiais em Timor-Leste: o português e o Tétum-Praça. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 153-169, 2012. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/122/97>>. Acesso em: 1 jul. 2017.)

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) I e II;
- b) II e III;
- c) I, II e III;
- d) I, II e IV;
- e) II, III e IV.

**2.** Em seu texto, Signorini (2002) trata da problemática da “língua nacional” que reduz, segundo a autora, a inerente variação e mudança da língua ao seu controle com vistas à sua padronização ou regularização.

Segundo a autora, nos projetos de construção ou consolidação da nação e da nacionalidade, colocados em prática desde a Revolução Francesa e a criação dos estados-nação, há uma ideia subjacente de necessária unidade entre uma nação, uma comunidade e uma língua. No caso de nações multiétnicas e multilíngues, essa língua quase sempre não corresponde à \_\_\_\_\_ de uma das etnias locais. Trata-se, portanto, de um ideal monolíngue a partir do qual se define uma língua \_\_\_\_\_ que passa por processos de \_\_\_\_\_ inicialmente e por processos de reprodução e divulgação, em um segundo momento. Nesse sentido, são colocadas em prática políticas linguísticas \_\_\_\_\_ para consolidar esse ideal monolíngue.

(SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.85-114.)

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto:

- a) língua nacional / materna / dialeção / in vivo
- b) língua materna / materna / padronização / in vitro
- c) língua nacional / oficial / dialeção / in vivo
- d) língua materna / nacional / padronização / in vitro
- e) língua oficial / oficial / oficialização / in vivo

**3.** Considere as informações a seguir sobre a situação linguística de dois países da América Latina:

Quadro 3.2 | Situação linguística do Paraguai e do Peru

País	Código com prestígio	Código com pouco prestígio
Paraguai	Espanhol (língua oficial, língua do ensino).	Guarani (língua oficial, falada por 90% da população em situações familiares e cotidianas).
Peru	Espanhol (língua oficial, ligada às atividades administrativas, às cidades, minas e áreas da costa).	Quéchua (língua da família, da comunidade, identificada com partes territoriais de comunidades rurais).

Fonte: Bassani (2015, p. 10).

Sobre a situação linguística desses dois países, é correto afirmar que:

- a) são países multilíngues com línguas em situação diglósica;
- b) são países oficialmente bilíngues com falantes mono ou bilíngues;
- c) são países oficialmente bilíngues, sem línguas em situação diglósica;
- d) são países multilíngues, sem línguas em situação diglósica;
- e) são países com poucos falantes bilíngues.

## Seção 3.2

### Interferências entre as línguas

#### Diálogo aberto

Como você já pôde estudar, a situação de multilinguismo é uma realidade mundial e também brasileira. A partir desta seção, você estudará os impactos do contato entre as línguas, seja para um falante em processo de aprendizagem de uma segunda língua, para um falante bilíngue em interação com outros falantes bilíngues ou até para a formação de uma língua. Para isso, daremos continuidade à situação proposta no contexto de aprendizagem desta unidade: a atuação de um professor de português residente em Timor-Leste pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP).

Imagine que você, em sua atuação como professor, decide questionar seus alunos sobre como eles veem a situação linguística em Timor-Leste para compreender, então, os status das línguas na concepção dos seus usuários e não apenas do ponto de vista de critérios binários e numéricos. Você, então, estabelece o seguinte diálogo com um de seus alunos (professor: P; aluno: A) do curso de formação de professor de língua portuguesa:

P: e como que você vê a situação do tétum em Timor-Leste hoje?

A: bem a situação do desenvolvimento da língua tétum em Timor-Leste está no caminho do melhoramento... para falar do desenvolvimento da língua tétum... a língua tétum para se desenvolver é preciso sempre duas línguas principais, língua portuguesa e língua tétum-terik, sem essas duas línguas não vai haver desenvolvimento da língua tétum.

P: que problemas você vê no desenvolvimento do tétum?

A: no desenvolvimento da língua tétum, como já falei no início sobre a promoção da língua portuguesa depois do referendo, era pouca e por isso as pessoas são cegas nessas duas línguas... são cegas no sentido de não conhecerem de uma forma pormenorizada

a origem da língua tétum. Muitas pessoas, por exemplo, falam tétum, mas muitas também erram... erram porque falta de informação, falta de conhecimento.

P: e que tipo de coisa que elas fazem errado?

A: umas vezes falam errada em língua tétum, isso porque, usando também outras expressões de língua malaia como, por exemplo, a palavra 'botak'(?) que o senhor leu nas três semanas passadas, não devia ser escrita numa redação formal a palavra 'botak'(?), mas no entanto as pessoas já estão acostumadas de misturar duas línguas na nossa língua própria (CARNEIRO, 2014, p. 141-143).

O aluno faz referência, em seu discurso, aos desdobramentos dos contatos entre as línguas e explicita a sua posição sobre eles. Analise, então, esse discurso, respondendo às seguintes questões: (i) quando o aluno diz que a língua tétum para se desenvolver precisa da língua portuguesa, a qual(is) desdobramento(s) do contato ele pode estar se referindo?; (ii) quando o aluno diz que os falantes "erram" em língua tétum por usarem expressões da língua malaia, a qual desdobramento do contato ele se refere?; (iii) por que o desdobramento do contato entre língua portuguesa e tétum é visto de forma positiva, enquanto o desdobramento do contato, na mesma comunidade linguística, entre tétum e malaio, é visto de forma negativa?

Para fazer essa análise, você deverá mobilizar os conteúdos desta seção sobre os possíveis desdobramentos dos contatos entre línguas: *interferência* da língua materna sobre a segunda língua, *mistura de línguas* ou *alternância de códigos* na interação, *empréstimos linguísticos* e *criação de línguas aproximativas*. Assim, você poderá identificar os desdobramentos do contato aos quais se refere seu aluno e explicar por que são vistos de forma distinta.

## Não pode faltar

O plurilinguismo é uma realidade mundial e faz com que as línguas estejam em constante contato, seja por meio de um indivíduo (bilíngue ou multilíngue), seja por meio de toda uma comunidade. Nesta seção, você poderá estudar as consequências desse cenário de constante contato entre diferentes línguas.

Uma dessas consequências é a *interferência linguística*, que foi inicialmente definida por Weinrich (1953 apud OLIVEIRA, 2006) como instâncias de desvios das normas de uma das línguas de um falante bilíngue. Isto é, designava desvios gramaticais decorrentes da transferência de estruturas de uma língua para outra durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Se inicialmente os linguistas consideravam todos os fenômenos observados na produção bilíngue como decorrentes da interferência linguística, atualmente os pesquisadores diferenciam, segundo Oliveira (2006), os diversos fenômenos da língua em contato e a interferência é vista como um tema relacionado mais especificamente ao processo de aquisição de segunda língua. Por exemplo, quando as pessoas não são igualmente proficientes nas duas línguas, elas podem lançar mão de estratégias adaptando palavras e estruturas gramaticais de sua primeira língua.



### Exemplificando

De acordo com Calvet (2002), há três tipos de interferência, segundo o nível linguístico que ela atinge: interferência fônica, interferência sintática e interferência lexical. Um exemplo de interferência fônica que ocorre com frequência na fala de aprendizes brasileiros de inglês é a falta de distinção entre o /i:/ (longo) e o /i/ (breve) em palavras como *sheep* (ovelha) e *ship* (navio), respectivamente (CALVET, 2002).

No nível sintático, a interferência ocorre na estruturação da frase. Segundo exemplo de Calvet (2002), um italiano no processo de aprendizagem do francês pode produzir uma frase agramatical nesta língua como "sonne le téléphone", uma vez que o francês, ao contrário do português ("toca o telefone") e do italiano ("suona il telefono"), não admite inversão da ordem sujeito-verbo. No caso de um falante de português no processo de aprendizagem do inglês, um exemplo dado por Oliveira (2006) é o de produção da frase "Are you seeing what is happening?". Segundo a autora, ao invés de produzir "Can/Do you see what is happening?" ("você está vendo o que está acontecendo?"), o falante utiliza a estrutura do gerúndio ("você está vendo?"), típica do português.

Por fim, a interferência lexical ocorre, por exemplo, no uso equivocado de falsos cognatos (e.g. um falante de português que usa o termo "terrific" em inglês como sinônimo de "terrível", quando, na verdade, o termo significa "formidável") ou de traduções literais (e.g. compreender o uso da expressão "What's eating you?" como uma pergunta sobre o que está comendo e não sobre o que está acontecendo).

Você deve compreender ainda que a interferência lexical pode levar ao empréstimo linguístico em alguns casos, segundo Calvet (2002). Porém, enquanto o primeiro fenômeno é restrito ao indivíduo, o empréstimo é um fenômeno coletivo: são palavras já usadas em alguma língua que são “emprestadas” para serem usadas pelos falantes de outra língua. O autor exemplifica com o caso do inglês cujo vocabulário é emprestado, em grande parte, do francês. Isso ocorreu principalmente no domínio de Guilherme, duque da Normandia, uma região do norte da França, na Inglaterra. A partir desse momento, a variedade do francês falado na Normandia foi usada como língua oficial da corte por 300 anos, sendo, desse modo, a língua de prestígio na Inglaterra. Apesar disso, a língua veicular nacional continuou a ser o inglês que, em decorrência do contato com o francês durante séculos, acabou emprestando dessa língua milhares de palavras. Cabe ressaltar que os empréstimos foram lexicais. Desse modo, a gramática da língua não foi afetada.

Ainda em relação aos empréstimos linguísticos, é importante ressaltar o fato de que é comum ocorrer a adaptação da pronúncia e da grafia da palavra emprestada na língua de destino. Um exemplo disso na língua portuguesa é o empréstimo da palavra inglesa shampoo cuja grafia no português brasileiro (PB) ficou xampu e no português de Portugal (PP), champô. Nesse caso, houve mudança na pronúncia original da palavra e também na sua ortografia na língua de destino.

O processo de empréstimo linguístico envolve, segundo McCleary (2009), o uso de determinada palavra estrangeira por alguns falantes bilíngues; o uso mais disseminado dessa palavra por muitas pessoas bilíngues e pela mídia; e, finalmente, o uso da palavra emprestada por pessoas monolíngues que conhecem apenas o contexto de uso do vocábulo na língua de destino.



### Pesquise mais

Na obra *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*, organizada por José Horta Nunes e Margarida Petter, você encontrará três capítulos dedicados à comprovação do papel das línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro por meio dos empréstimos lexicais: *Termos de origem africana no léxico do português do Brasil*, *Palavras de origem africana no português do Brasil: do empréstimo à*



*integração e Palavras de origem indiana no léxico da língua portuguesa – categorias topológicas dos processos de empréstimo vocabular.*

HORTA-NUNES, J.; PETTER, M. (Orgs.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002.

O plurilinguismo pode ainda colocar um indivíduo em contato com uma língua que ele desconhece. Você já deve ter passado ou viu alguém passar por essa situação quando visita um país cuja língua não seja a sua. Há ainda a possibilidade de o indivíduo se mudar para trabalhar em uma comunidade com língua diferente da sua. No primeiro caso, o turista pode lançar mão de uma *língua veicular*, cuja função atualmente é cumprida com frequência pelo inglês. No segundo caso, o falante terá de aprender a nova língua, principalmente no ambiente de trabalho, o que o levará a produzir interferências de sua língua materna na segunda língua, como podem ser vistas nos exemplos a seguir, retirados de Martins (2013), que investigou as interferências da língua falada pelos haitianos (francês e crioulo francês do Haiti) no português:

“Nós gostamos de legume, gombô...”

“Quando faz semensa espela um mês e meia”.

No primeiro exemplo, o informante comentava sobre o fato de que brasileiros gostam muito de carne e que ele prefere comer mais legumes, tais como *gombô* (quiabo) e beterraba. Nesse caso, observa-se o uso do termo *gombô* (em francês, *gombo*) no lugar de *quiabo*. No segundo exemplo, o informante falava sobre a plantação de arroz que praticava com a mãe antes de sair de casa e menciona uma “semensa”, que, por interferência do francês *semence*, substitui *semente*. Nesses dois exemplos, podemos observar a interferência da língua francesa e do crioulo de base francesa na produção oral em português dos falantes haitianos do ponto de vista lexical.

Há também situações que implicam não apenas um indivíduo, mas um grupo social, confrontado com outro grupo cuja língua ele não fala e que, por sua vez, não fala a sua língua. Esses casos ocorrem com frequência com imigrantes de países que vivem

guerras ou que sofreram desastres naturais, por exemplo. Nesse caso, na impossibilidade de falar a língua do outro, o grupo pode inventar uma forma de língua aproximativa. Calvet (2002) cita o caso da *língua franca*, falada nos portos do Mar Mediterrâneo até o século XIX, como exemplo de *língua aproximativa*. Os diferentes grupos que frequentavam esses portos não tinham uma língua em comum para se comunicarem. Assim, criaram uma língua aproximativa cuja sintaxe baseava-se no italiano e com um vocabulário que fazia empréstimos a outras línguas do mediterrâneo. Desse modo, os diferentes grupos que passavam pelos portos podiam estabelecer as relações comerciais.

Segundo Calvet (2002), por conta da necessidade de comunicação imediata, as *línguas aproximativas* apresentam poucas estruturas sintáticas e um vocabulário limitado a essa necessidade. No caso da *língua franca* falada no mediterrâneo, havia, por exemplo, a redução dos pronomes a uma única forma (*ti* para *tu* e *ti*) e a redução de todas as formas verbais em infinitivos (CALVET, 2002). Quando essas línguas passam a suprir necessidades mais amplas de comunicação e a sua sintaxe se torna mais desenvolvida, elas podem dar origem a pidgins, tema que você estudará ainda nesta unidade.



### Assimile

Língua franca é a língua tomada como língua comum de grupos que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. No período colonial brasileiro, os grupos criaram as línguas gerais que, segundo Rodrigues (1996), designam a classe de línguas faladas na América do Sul em condições de contato entre europeus e povos indígenas. O autor utiliza também essa nomenclatura como nome próprio para designar as línguas surgidas da situação de miscigenação e efetivo contato cultural e linguístico: a língua geral paulista, a língua geral amazônica (ou nheengatu), além do guarani-crioulo. No quadro sócio-histórico e linguístico da época, a língua geral expandiu-se de tal modo que, nos séculos XVII e XVIII, estabeleceu-se, segundo Vainfas (2000 apud SILVA, 2015), como língua de comunicação entre os colonos e mesmo entre indígenas de troncos linguísticos diversos, configurando-se, assim, como língua franca.

Como dito anteriormente, a *interferência linguística* acompanha o aprendizado de uma nova língua. Já o indivíduo bilíngue pode na interação com interactante(s) bilíngue(s) efetuar a *mistura de línguas*

ou a *alternância de códigos*, que devem ser vistas, segundo Gumperz (1982), como fenômenos que transmitem informações semântica e interacionalmente relevantes. Assim, nas interações em comunidades bilingües, os falantes podem lançar mão do uso alternado de duas ou mais línguas de forma funcional. No caso de a mudança de línguas ocorrer durante uma mesma frase, o fenômeno é denominado *mistura de línguas* (a partir do inglês *code mixing*). Caso a alternância se dê na passagem de uma frase a outra, ocorre o fenômeno de *alternância de código* (do inglês *code switching*). Um estudo pioneiro sobre esses fenômenos, na perspectiva da sociolinguística interacional, foi o artigo de Blom e Gumperz (1972), revisitado e publicado posteriormente em Gumperz (1982). Nesse trabalho, os autores analisam a diversidade linguística de uma comunidade bidialetal, falante de ranamal e bokmal (dialetos do norueguês), e as funcionalidades da alternância entre esses dois dialetos em interações reais. A seguir, apresentamos um exemplo de *mistura de línguas* e um exemplo de *alternância de códigos*, respectivamente:

(1) (Inglês-Espanhol. Na comunidade chicana da Califórnia) Those are friends from Mexico (são amigos do México) *que tienen chamaquitos* (que têm crianças pequenas). (GUMPERZ, 1982, p. 60)

(2) (Espanhol-Inglês. Profissionais *chicanos* na Califórnia se despedindo)

A: Well, I'm glad I met you (bem, foi um prazer conhecê-lo).

B: *Andale pues* (então tá). (GUMPERZ, 1982, p. 59)

Esses exemplos, retirados de Gumperz (1982), foram coletados de conversas espontâneas gravadas em comunidades bilingües cujos falantes são fluentes nas duas línguas e usam ambas frequentemente no decorrer de suas atividades diárias. No caso da *mistura de línguas*, "sintagmas com as características internas de dois sistemas gramaticais distintos se inserem nas construções sintáticas de nível sentencial do tipo tópico-comentário, nome-complemento de nome, predicado-complemento de predicado" (GUMPERZ, 1982, p. 60). Assim, os dois sintagmas construídos em dois diferentes códigos combinam-se para compor uma única mensagem.

Gumperz (1982) compara o *code-switching* às escolhas estilísticas dos falantes monolíngues na medida em que as alternâncias de códigos carregam informações contextuais equivalentes, nas interações entre monolíngues, à prosódia e a outras pistas de contextualização. Assim, partindo da ideia de que os falantes não utilizam determinada linguagem apenas em decorrência de suas identidades sociais ou de fatores situacionais, mas que buscam explorar as potencialidades das escolhas para produzir significados de natureza sociopragmática, o autor considera que a escolha do código é uma estratégia discursiva. Com base nessa postulação e nos estudos de alternância de códigos entre esloveno-alemão, na Áustria, entre inglês-hindi, na Índia, e entre espanhol-ínglês, nos Estados Unidos, Gumperz (1982) propõe uma tipologia com seis funções para os fenômenos de alternância: citação, especificação do interlocutor, interjeição, reiteração, qualificação da mensagem e personalização versus objetificação. Apresentaremos aqui brevemente essas funções e alguns exemplos, mas é importante que você saiba que se trata de apenas uma das tipologias propostas e que os fenômenos estudados não se limitam somente a essas funções.

A mistura ou alternância de códigos podem ser usadas para citar o que foi dito em outra língua. Assim, citações ou discursos indiretos podem provocar a mudança de código entre bilíngues. Nos dois exemplos a seguir, podemos observar essa funcionalidade:

(3) (*Espanhol-Ínglês*. Uma conversa entre dois profissionais *chicanos*. A falante relata o que seu pai disse sobre a incapacidade de seus filhos de falarem espanhol)

To this day he says that (até hoje ele diz que) ... uh ... it's a shame that they don't speak (é uma vergonha eles não falarem) ... uh ... Spanish (espanhol) ... uh .... *Estan como burros. Les abla uno y* (eles são como burros. alguém fala com eles e): "What he say, what's he saying" ("o que ele disse, o que ele está dizendo"). (GUMPERZ, 1982, p. 76)

Em (3), é importante que você note que a citação direta da fala do pai está em espanhol, enquanto a citação direta da pergunta dos filhos ("*What he say?*") está em inglês, já que os filhos não falam espanhol. Assim, os falantes são citados na língua que normalmente usam.



A alternância de códigos pode ser usada com função expressiva inclusive em textos literários. Você deve conhecer o poema *Manifesto antropofágico*, de Oswald de Andrade (1928). Observe este trecho: "Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question". Nele, observa-se o fenômeno da alternância de códigos. Com qual função essa alternância é usada no texto? Quais efeitos seu uso produz?

Outra função que a mistura ou alternância de línguas pode exercer é a de especificar o interlocutor presente na interação, o que pode envolver incluir ou excluir algum interactante:

(4) (Inglês – francês. Enfermeira bilingue dirigindo-se à outra, também bilingue, após examinar e fazer perguntas em inglês a um paciente monolíngue, falante de inglês)

*Ça me paraît grave. (Isso parece ser grave). (GROSJEAN, 1982 apud OLIVEIRA, 2006, p. 66)*

Em (4), a enfermeira, além de selecionar o interlocutor ao falar francês e não inglês, também introduz um tópico que não poderia ser tratado com o paciente. A mistura ou alternância de línguas pode funcionar ainda para marcar uma interjeição ou como preenchedor (por meio de marcadores discursivos, por exemplo):

(5) (Inglês – Espanhol) I could understand *que* you don't know how to speak Spanish, *¿* verdad? (Eu pude entender que *you* não sabe falar espanhol, *verdade?*). (POPLACK, 1980 apud OLIVEIRA, 2006, p. 66)

Em (5), o falante usa *verdad?* em espanhol como um marcador discursivo para checar a validade da informação.

Com frequência, uma mensagem em um código é repetida em outro, seja literalmente ou de forma parafraseada. Essas repetições

podem servir para esclarecer o que foi dito, mas, segundo Gumperz (1982), elas apenas amplificam ou enfatizam uma mensagem.

(6) (*Espanhol - Inglês. Profissionais chicanos*)

A: The three old ones spoke nothing but Spanish. Nothing but Spanish (os três mais velhos não falavam nada além de espanhol. nada além de espanhol). *No hablaban ingles* (não falavam inglês). (GUMPERZ, 1982, p. 78)

No exemplo (6), o falante efetua a *alternância de código* para o espanhol de modo a reiterar suas próprias palavras, ditas anteriormente em inglês, certificando-se, assim, de que seus interlocutores compreenderam o que havia sido dito em inglês e/ou reforçando a mensagem.

A *alternância de códigos* ocorre frequentemente também, segundo Gumperz (1982), para qualificar um complemento ou argumento, conforme se verifica nos exemplos apresentados pelo autor:

(7) (*Inglês - Espanhol*)

A: We've got all (nós temos todas) ... all these kids here right now (todas essas crianças agora). *Los que estan ya criados aqui, no los que estan recién venidos de México* (aquelas que nasceram aqui, não as que acabaram de chegar do México). They all understood English (todas elas entendiam inglês). (GUMPERZ, 1982, p. 79)

(8) (*Híndi - Inglês. Conversa entre estudantes universitários*)

A: **Bina veṭ kiye ap a gæe** (sem esperar você veio)?

B: **Nāhī** (não), I came to the bus stop (fui até o ponto de ônibus) **nau bis pæččis pæ** (por volta de nove e vinte e cinco). (GUMPERZ, 1982, p. 79)

Em (7), o falante alterna para espanhol, a fim de especificar quem são as crianças e, em (8), a alternância para o hindi ocorre no momento de especificar o horário do ônibus, informação importante para responder à pergunta feita a ele.

Por fim, a distinção entre personalização e objetivação está ligada ao grau de envolvimento do falante com aquilo que diz, à diferenciação entre opinião pessoal e conhecimento, à distinção entre especificidade e fato de conhecimento geral.

(9) (Português – Francês)

Vamos falar em português, *parce que tu dois pratiquer*.  
(OLIVEIRA, 2006, p. 68)

(10) (Esloveno – Alemão. Agricultores do vilarejo austríaco fazendo planos para o compartilhamento de máquinas agrícolas e discutindo problemas que possam surgir).

A: ***Alə mormaya təkə nadritə*** (tudo bem vamos fazer assim) ***dann von etwas is, no guet*** (então se algo acontecer, tudo bem). ***Pa tolə gax wikolna*** (se de vez em quando o motor precisar ser rebobinado) ***kost sibn əxthundert šiling*** (custará setecentos ou oitocentos *shillings*).

B: ***Ja ja payə dənər tau*** (sim sim então o dinheiro estará lá) [mais tarde na mesma discussão:]

A: ***Yes sak leta diən oli ntər*** (eu coloco óleo todo ano). ***Kost virzen šiling*** (custa catorze *shillings*). (GUMPERZ, 1982, p. 80)

Em (9), o falante sugere inicialmente o uso do português na interação com um nativo de francês, mas, em seguida, procura criar uma atmosfera mais íntima e justificar a escolha feita usando a língua materna do interlocutor, mitigando, assim, possíveis conflitos. Em (10), o falante A faz inicialmente uma afirmação pessoal, em esloveno, sugerindo o que o grupo deveria fazer e, em seguida, muda para o alemão ao mencionar um possível problema com o plano e também ao mencionar o preço do conserto, o que sugere, segundo Gumperz (1982), que a mudança para o alemão dá um tom de objetividade factual ao que é dito, diferenciando-se da afirmação pessoal feita inicialmente em esloveno.

É importante que você tenha compreendido que o contato entre falantes bilíngues ou multilíngues produz situações nas quais a passagem de um código para outro se reveste de significado social. Assim, ao investigar as funções sociopragmáticas da *alternância de*

*códigos*, Gumperz (1982) assumiu que os fenômenos linguísticos não podem ser analisados sem que os fenômenos sociais e interacionais sejam colocados em jogo. De todo modo, é importante ressaltar que esse enfoque é descritivo e se limita aos *corpora* analisados pelo autor. Assim, essa tipologia pode ser expansível à medida que novos estudos sobre o tema forem sendo desenvolvidos.

### Sem medo de errar

Para a análise do discurso do aluno sobre os resultados do contato entre o português, o tétum e o malaio, você deve considerar as possibilidades de desdobramentos do contato entre línguas: no nível individual, pois na aprendizagem de uma nova língua pode haver a *interferência* da língua anterior, o que provocará desvios; na interação entre indivíduos bilíngues, pois pode haver a *mistura de línguas* ou a *alternância de códigos* como uma estratégia sociopragmática; na formação de uma língua, pois o contato com outras línguas pode provocar empréstimos linguísticos no nível lexical; no contato entre grupos com línguas diferentes, pois pode haver a criação de *línguas aproximativas*.

Inicialmente, quando o aluno diz que “a língua tétum para se desenvolver é preciso sempre duas línguas principais, língua portuguesa e língua tétun-terik, sem essas duas línguas não vai haver desenvolvimento da língua tétum”, ele contrasta o tétum com a língua portuguesa e com a variedade local (tétun-terik), hierarquizando essas línguas. Quando sugere que a língua tétum precisa dessas outras línguas para se desenvolver, o aluno concebe que a língua portuguesa, por um lado, tem vocabulário mais amplo e uma gramática mais “complexa” e a variedade local do tétum, tétun-terik, é detentora de uma riqueza lexical e se constitui em um veículo de transmissão cultural, posicionando-as, assim, em um grau superior em relação ao tétum. Assim, para esse aluno, o caminho para transformar o tétum em uma língua com o mesmo estatuto das outras duas línguas passaria por um processo de desenvolvimento, no qual seriam importados itens lexicais do português e do tétun-terik, ou seja, seriam feitos empréstimos linguísticos, o que constitui um dos desdobramentos do contato entre línguas.

O aluno se refere a outro desdobramento desse contato quando sugere que a mistura entre as línguas é negativa, na medida em que considera as ocorrências dessa mistura como “erro” e não como algo



natural da situação de multilinguismo do país. Isso pode ser notado no trecho “uma vez falamos errado em língua tétum, isso porque, porque usando também outras expressões de língua malaia como, por exemplo, a palavra ‘botak’(?) que o senhor leu nas três semanas passadas, não devia ser escrita numa redação formal a palavra ‘botak’(?), mas no entanto as pessoas já estão acostumadas a misturar duas línguas na nossa língua própria”.

Por um lado, a perspectiva do aluno se constrói em torno da ideologia de que os contatos linguísticos são inevitáveis e serviriam para o desenvolvimento da língua nacional por meio de *empréstimos linguísticos*; por outro, a perspectiva se constrói a partir de um purismo linguístico, que vê como erro as misturas entre línguas decorrentes do contato linguístico. Segundo Carneiro (2014, p. 143), “essa visão contraditória é o cerne de um conflito entre forças centrípetas e centrífugas”: por um lado, as misturas colocariam em risco a construção de uma centralidade para a língua tétum em paralelo à língua portuguesa, no sentido que prescreve a Constituição; por outro, a expansão do status do tétum passaria pelos empréstimos da língua com maior status – a língua portuguesa. Assim, para o aluno, o problema não reside nos resultados dos contatos entre as línguas, mas nas línguas envolvidas nesses contatos. Desse modo, o aluno vê como desdobramentos legítimos os empréstimos linguísticos da língua portuguesa e do tétum-terik e como ilegítimas as ocorrências de *mistura entre línguas* que envolvem a língua malaia, que foi introduzida no país por meio da invasão indonésia. Nesse caso, entram em jogo também as ideologias do aluno sobre cada língua envolvida nos contatos: a língua portuguesa tem status elevado por ser a língua oficial e, portanto, a língua da administração e do ensino; já a língua malaia foi introduzida no contexto de invasão indonésia, o que a associa com a língua do invasor.

Por fim, é importante ressaltar que, quando o aluno diz “não devia ser escrita numa redação formal a palavra ‘botak’(?), mas, no entanto, as pessoas já estão acostumadas a misturar duas línguas na nossa língua própria”, ele, por um lado, considera inevitável a mistura (“as pessoas já estão acostumadas”), mas, por outro, ele diz que não devia ser escrita numa redação formal. Ou seja, para esse aluno, as políticas de padronização da língua ainda não foram suficientes para evitar esse tipo de mistura, vista por ele como um erro. Desse modo, pode-se concluir que as línguas são vistas por esse aluno como

“entidades” que devem ser “desenvolvidas” por meio do incentivo a empréstimos linguísticos provenientes de línguas “mais desenvolvidas” e padronizadas de modo a evitar misturas não legítimas com a língua do invasor.

## Avançando na prática

### Projeto de lei de restrição aos empréstimos linguísticos

#### Descrição da situação-problema

Em 1999, o deputado Aldo Rebelo apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de Lei Antiestrangeirismo nº 1676/1999, que propõe uma política e uma planificação linguística: “a língua portuguesa é um dos elementos da integração nacional brasileira, concorrendo, junto com outros fatores, para a definição da soberania do Brasil como nação. [...] estamos a assistir uma verdadeira descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos [...] e de aportuguesamentos de gosto duvidoso. [...] palavras e expressões importadas, em geral do inglês norteamericano, que dominam nosso cotidiano, sobretudo a produção, o consumo e a publicidade de bens, produtos e serviços, para não falar de expressões estrangeiras que nos chegam pela informática, pelos meios de comunicação de massa e pelos modismos em geral”. [Isto está ameaçando] “um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional”, que “reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão” (PL 1676/99 apud FIORIN, 2001, p. 110-111).

Imagine que você tenha de participar de um debate sobre esse PL. Para se preparar para esse debate, analise a concepção de língua que embasa esse PL e explique por que são equivocadas as ideias de que os estrangeirismos dificultam a comunicação e descaracterizam o idioma.

#### Resolução da situação-problema

Pode-se dizer que o PL do deputado Aldo Rebelo se baseia numa concepção homogênea e estática de língua, já que prega a sua unidade nacional e desconsidera completamente *línguas minoritárias* e *variedades*. Segundo Fiorin (2001), é uma idealização a possibilidade de comunicação igualitária em todos os níveis.

Quanto à ideia de que os estrangeirismos provocam a dificuldade de comunicação, pode-se dizer que está baseada numa ideia preconceituosa de que certas camadas da população têm dificuldades naturais de aprendizagem de um léxico novo. Além disso, é equivocada, na medida em que “o léxico é aprendido em função das experiências de vida e qualquer pessoa é capaz de aprender qualquer setor do vocabulário, se ele tiver algum sentido para ela” (FIORIN, 2001, p. 113). Quanto à ideia de que os estrangeirismos descaracterizam o idioma, pode-se argumentar que a gramática da língua não é ameaçada por empréstimos linguísticos, pois esses são incorporados ao idioma com adaptações na pronúncia e são usados de acordo com a morfologia e a sintaxe da língua de destino (como é o caso dos verbos *deletar*, *printar*, *bugar*, por exemplo, adaptados ao português como verbos de primeira conjugação). Assim, de acordo com Fiorin (2001, p. 116), “estando sólidos a gramática da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e seu fundo léxico não há nenhuma razão para temer desvirtuamento ou enfraquecimento do idioma em virtude de algumas centenas de empréstimos”.

## Faça valer a pena

**1.** Associe o conceito à sua respectiva definição.

1. Língua aproximativa

2. Empréstimo linguístico

3. Interferência linguística

4. *Code-switching*

A. É a introdução de palavras ou expressões idiomáticas curtas, congeladas, de uma variedade dentro da outra. Esses itens são incorporados dentro do sistema gramatical da nova língua.” (GUMPERZ, 1982, p. 66. Adaptado).

B. “Constitui erros que ocorrem no aprendizado de uma segunda língua (B) que refletem a aquisição da língua anterior (A) e que não são encontrados no desenvolvimento daqueles que adquirem esta língua (B) como língua materna” (MCLAUGHLIN, 1984 apud OLIVEIRA, 2006, p. 42. Adaptado).

C. “É a justaposição dentro da mesma interação discursiva de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes. Os falantes são fluentes em ambas as línguas e utilizam-nas no curso de suas rotinas diárias.” (GUMPERZ, 1982, p. 59. Adaptado).

D. Origina-se em uma situação em que um grupo social é confrontado com outro grupo social cuja língua ele não fala e que, por sua vez, também não fala a sua e em que não há uma terceira língua disponível para os grupos se comunicarem. (CALVET, 2002).

Assinale a alternativa com a associação correta:

- a) 1-A, 2-D, 3-B, 4-C.
- b) 1-B, 2-C, 3-A, 4-D.
- c) 1-C, 2-B, 3-D, 4-A.
- d) 1-D, 2-A, 3-B, 4-C.
- e) 1-B, 2-D, 3-C, 4-A.

**2.** Observe a sentença a seguir produzida por um aluno hispanofalante.

Texto observado: Eu espero poder visitar as cidades pertas de Araraquara nos prosimos días.

Possibilidade em espanhol: Espero poder visitar las ciudades cercanas de Araraquara en los próximos días. <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.)

O exemplo da sentença em português produzida por um hispanofalante retrata o fenômeno de:

- a) alternância de códigos.
- b) mistura entre línguas.
- c) interferência linguística.
- d) língua aproximativa.
- e) empréstimo linguístico.

### 3.

#### **Mentirosa**

Ain't got nobody baby

Baby

when I come home

Check this out baby tenemos tremendo lío

last night you didn't go a la casa de tu tío

\*Mujer\* Uh?

Resulta ser hey you were at a party

higher than the sky emborrachada de Bacardi

\*Mujer\* No I wasn't

I bet you didn't know que conocía al cantinero

\*Mujer\* What?

He told me you were drinking and wasting my dinero talking about  
come and enjoy what a woman gives a hombre

\*Mujer\* But first of all see I have to know your nombre

Now I really wanna ask you que si es verdad

\*Mujer\* Would I lie?

and please po[r] favor tell me la verdad because

I really need to know yeah necesito entender

if you gonna be a player or be my mujer

'cause right now you're just a liar a straight mentirosa\*  
Mujer\* Who, me?  
[...]

(Mellow Man Ace. **Mentirosa**. In: OHLSON, L. F. El cambio de código español/inglés en la letra del rap "Mentirosa" de Mellow Man Ace. **Moderna språk**, v. 102, n. 2, p. 84-95, 2008.)

O *rap* acima foi produzido por Ulpiano Sergio Reyes, conhecido como Mellow Man Ace, que nasceu em Havana em 1967 e foi para os Estados Unidos com sua família aos quatro anos de idade. A canção pertence ao primeiro disco do *rapper* "Escape from Havana" (1989). Sobre os recursos usados, avalie as afirmativas a seguir.

I – O *rapper* lança mão da alternância entre inglês e espanhol para marcar a sua identidade bilíngue e bicultural.

II – O *rapper* como um falante bilíngue de inglês e espanhol mostra em seu *rap* a interferência de sua língua materna – a língua espanhola – nas construções sintáticas em inglês, como em "*Necesito entender if you gonna be a player*", em que a oração principal está em espanhol.

III – O *rapper* usa o vocábulo espanhol *mentirosa* e também outros termos para se referir à mulher, como *emborrachada di Bacardi* e *mujer*, o que caracteriza o uso de empréstimos linguísticos da língua espanhola para o inglês.

IV – A passagem de um código para outro se reveste de significado social na letra do *rap*, pois marca que culturalmente o eu lírico tem uma identidade hispana (cubana) e afro-americana, que fica explicitada pelo uso do espanhol e do inglês em alternância.

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) I e II.
- b) II e III.
- c) I e IV.
- d) I, II e III.
- e) I, II e IV.

## Seção 3.3

### Pidgins e crioulos

#### Diálogo aberto

Duas ou mais línguas em contato podem gerar, como você já viu, interferências linguísticas durante o aprendizado de um falante, alternância de códigos ou misturas de línguas como estratégias interacionais e textuais e até empréstimos linguísticos. O que ocorre se os grupos em contato não partilham uma língua comum? Nesta seção, você poderá estudar situações de contato linguístico que, principalmente em períodos de fluxos de população em migração, descobrimentos, invasões, colonizações, ocasionaram a emergência de pidgins ou línguas crioulas em função das necessidades de comunicação dos grupos confrontados.

Para isso, imagine que, após sua atuação como professor de português residente em Timor-Leste pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP), você foi convidado a apresentar um seminário sobre o crioulo de base portuguesa de Timor-Leste em um evento da Associação de crioulos de base lexical portuguesa e espanhola (ACBLPE). Em sua pesquisa, você descobre, então, que houve até por volta de 1960 o uso de um crioulo de base portuguesa no país, que acabou por ser extinto: o Crioulo Português de Bidau (CPB). Em sua pesquisa, você encontra os seguintes exemplos de formação do CPB a partir do português no nível lexical: igreja -> gredZa; geração -> dZerisaN; vaca -> baka. No nível morfológico e sintático, você encontrou ainda as seguintes construções no CPB: "mal meu pena" e "este guerra" (CARVALHO, 2001, p. 227). Por fim, observou também dois textos de literatura oral em CPB:

- |                   |                                       |
|-------------------|---------------------------------------|
| Pasterinho berde  | - Vósse, bai na ôndi?                 |
| Senta na catapa   | - Eu bai na riba.                     |
| Velho olha velha  | - Vósse vai fazer cuza, bê?           |
| Senta tapa-tapa.  | - Eu leva este cânico, vai só lè águ. |
| Pástero de Lamuca | - Vósse tira águ, faze cuza bê?       |
| Pena girà-sol     |                                       |

Culpa não foi minha

Culpa foi de vós.

Peixe mâtà-ôì

Manèrè no coilão

Tanto fala fala,

Doe de coração

Fonte: Castro (1943 apud

CARVALHO, 2001, p. 232.)

- Eu tira água, bai cozinha arroz, antis meu marido bêm cómi.

- Nós bai na ribeira, bêm, toma banho."

Fonte: Menezes (2006, p. 214).

Você ainda buscou se informar sobre como se originou o CPB e encontrou as seguintes informações:

- O crioulo português de Bidau foi assim denominado em referência ao bairro onde era predominante, Bidau, que fica localizado na periferia de Dili, capital de Timor-Leste desde 1769. Nesse ano, houve uma migração de Lifau (antiga capital do país) para Dili e o grupo migratório que fundou a nova capital era formado pela administração colonial e por milícias locais, com indivíduos falantes de português, de malaio, dos crioulos portugueses de Malaca e Macau. Com a migração, uma das milícias nativas acabou por se fixar em Bidau, onde foi formado o CPB, que possui uma série de similaridades com os demais crioulos portugueses asiáticos. A formação do CPB está ligada, então, à identidade específica de um grupo (a milícia local). Ele chegou a se dispersar no bairro onde esse grupo vivia, porém acabou sendo substituído paulatinamente a partir do momento que o grupo teve de interagir com os demais. (ALBUQUERQUE, 2015)

Para preparar sua apresentação no evento, formule uma explicação, a partir desses exemplos e da história de formação do CPB, sobre por que ele foi considerado pelos linguistas um crioulo e não uma variedade do português. Para formular essa explicação, você deverá mobilizar os conteúdos desta seção referentes às condições sócio-históricas necessárias para a emergência de uma língua crioula e às características lexicais e gramaticais desse tipo de língua para, assim, poder analisar como essas condições e essas características configuraram a emergência do Crioulo Português de Bidau.

## Não pode faltar

Com os estudos que desenvolvemos até aqui, você já pode compreender princípios fundamentais sobre as línguas, como o fato de que todas elas mudam, nas mais diversas circunstâncias, sejam elas históricas, culturais ou sociopolíticas. Todas essas são dimensões que podem se referir ao uso de diferentes variedades linguísticas ou ao contato entre línguas diferentes. Nesta seção, você conhecerá melhor situações de contato linguístico que, ao longo da História, proporcionaram a emergência de línguas que recebem uma classificação específica: os **pidgins** e **crioulos**.

Essas noções – pidgin e crioulo – são classificações dadas às línguas devido à sua situação especial de emergência. Como veremos adiante, a **pidginização** e a **crioulização** na formação de uma língua correspondem a processos diferentes, mas, apesar disso, pode-se dizer que ambas são classificações para designar o contato entre (i) um superestrato linguístico de um grupo dominante e (ii) um substrato linguístico de um grupo dominado. (CALVET, 2002)



### Assimile

Diferentes **estratos** designam as línguas presentes nos contatos linguísticos, como distintas camadas de influência. É chamada de **substrato** uma língua que exerceu menor influência no contato linguístico e de **superestrato** a língua de maior influência e poder no contato linguístico. Já o termo **adstrato** se refere a uma língua também presente no contato linguístico, sem designar uma maior ou menor influência. Há diferenças, segundo as abordagens de certos autores e linguistas, quanto à permanência ou ao desaparecimento de uma língua para que ela seja considerada um substrato ou superestrato em um determinado contato (GARCIA, 2002).

Os contextos históricos de formação dos pidgins e das línguas crioulas geralmente remetem ao contato entre comunidades linguísticas em função dos fluxos de população em migração, dos descobrimentos, de invasões, de colonizações. Isso porque, em tais circunstâncias históricas, ocorreu o contato linguístico prolongado entre populações que não falavam as mesmas línguas e precisavam se comunicar sem possuírem, entre si, uma língua franca acessível.



Para compreender esse contexto, tente se lembrar de seus conhecimentos sobre as colonizações portuguesas e inglesas, que ocorreram em diferentes territórios e continentes: em alguns desses momentos, estavam presentes em um mesmo território de colônia populações nativas e escravos vindos das mais diversas origens, falantes que compunham, assim, um ambiente multilíngue. Além disso, esses falantes conviviam com a situação de dominação cultural e social das comunidades da metrópole, ou seja, com falantes de português ou falantes de inglês. Nesse panorama de interação, as populações presentes no mesmo território não possuíam uma língua veicular em comum, que pudessem usar para se comunicar. É esse tipo de contato linguístico que faz com que seja preciso desenvolver uma forma de comunicação que geralmente relaciona uma língua de maior prestígio – ou a língua dos dominantes, portugueses ou ingleses, conforme o exemplo – e uma base linguística das línguas dominadas. Fora do contexto de colonização, a formação de pidgins e de línguas crioulas pode ocorrer também por causa do fluxo de populações que migram massivamente a outros territórios (cidades, estados, países) pelos mais variados motivos – em diásporas, em função de guerras ou em busca de melhores condições de vida.



### Assimile

O contato linguístico que faz emergirem as línguas crioulas e os pidgins diz respeito, portanto, a situações de necessidade de comunicação forçada entre povos de línguas (duas ou mais) diferentes. Note que esse tipo de processo se diferencia da mudança linguística diacrônica e gradual que está na base da origem de muitas outras línguas, pois as características de emergência dos pidgins e crioulos fazem com que haja mudança abrupta, inscrita nas práticas linguísticas de uma ou duas gerações de falantes – intervalo de tempo bastante rápido quando comparado à mudança linguística diacrônica.

Com base nos estudos de Holm (2000), é possível considerar que as diferenças entre pidgins e crioulos dizem respeito a diferentes estágios desse contato linguístico. Num primeiro estágio de contato linguístico entre as diferentes comunidades, os falantes desenvolvem um sistema inicial de comunicação, que recebe o nome de **pidgin**. O pidgin geralmente é caracterizado pela combinação do léxico da língua dominante ou língua de prestígio (superestrato) com a base

sintática da(s) língua(s) de menor prestígio presentes no território (substrato). Assim, os pidgins podem ser considerados como sistemas de comunicação espontâneos e naturais mais rudimentares, pois são usados pelas comunidades de falantes apenas em situações específicas nas quais se requer a comunicação, ou seja, não são a língua da família ou a língua materna dos falantes que ali vivem.

O processo de pidginização de uma língua está ligado, portanto, à ausência de oportunidade de aprendizado formal da língua de prestígio presente naquela comunidade. Dando continuidade aos exemplos acerca da colonização, imagine que, nas roças e fazendas das colônias, não havia possibilidade de inclusão e aprendizado da língua portuguesa para os escravos presentes nos territórios, aos quais chegavam, muitas vezes, sozinhos, sem nenhum familiar. Conforme a presença dessa comunidade, bilingue ou multilingue, de origem diversa, se prolongava nesses territórios, o processo de pidginização ia se alastrando pelos diversos grupos de falantes. Assim, o pidgin em utilização no território ia sendo disseminado, seja nos contextos em que senhores escravistas precisavam se comunicar com os grupos presentes nas fazendas, seja nos contextos em que os grupos dominados comunicavam-se entre si, ou ainda em outros tipos de contexto nos quais as diferentes populações de um mesmo território precisavam fazer trocas e negociações.

É importante lembrar que o estágio do contato entre línguas reconhecido como pidgin é sempre um processo dinâmico, que deve ser tomado à luz da historicidade daquele território. Os pidgins desenvolvem-se como códigos linguísticos presentes em situações de comunicação básica e mais restritas. Num primeiro momento, a utilização do pidgin está presente nas interações entre um falante próximo da esfera dominante e um falante dominado, e, apenas num segundo momento, ele se torna presente nas interações entre falantes dominados (esse momento de um pidgin expandido foi menos frequente nos contextos históricos). Inicialmente, está presente no pidgin um conjunto reduzido de elementos linguísticos, como nomes, verbos, adjetivos e advérbios, e, conforme o pidgin se torna presente em mais situações comunicativas, sua estrutura gramatical vai se preenchendo com outros elementos (preposições e marcações temporais, por exemplo).

A utilização do pidgin pode persistir até que ocorram dois diferentes processos de continuidade. O primeiro consiste na disseminação da

língua de prestígio presente como superestrato do pidgin entre a população ou de uma língua com força socioeconômica relevante pelas comunidades, após ações de decisão e política linguística, por exemplo. Esse foi o processo resultante, por exemplo, na maior parte dos territórios das Américas, nos quais as línguas europeias, como o português ou o espanhol, passaram a vigorar entre as comunidades.

O segundo processo que pode vir a ocorrer consiste na continuidade do ciclo geracional falante do pidgin nesses territórios. Nesses casos, haverá uma primeira geração de falantes crianças que terão contato com o pidgin como língua materna. Para muitos autores, no momento em que essa nova geração de falantes tem contato com o pidgin como língua materna, começa a ocorrer um segundo estágio de desenvolvimento desse contato linguístico: a formação de uma língua crioula (CALVET, 2002).

O processo de formação de uma **língua crioula** (ou simplesmente *crioulo* ou *criole*) envolve a ampliação desse sistema de comunicação inicial, que é o pidgin. Com isso, essa língua se torna ampliada em seu sistema sintático, fonético-fonológico e em seu sistema de marcação temporal, por exemplo, ainda se caracterizando pelo superestrato que lhe deu origem como base lexical e pelo substrato de sua origem como base sintática.



### Refleta

Tendo em vista que as línguas crioulas se originam do contato linguístico entre uma língua de prestígio ou língua dominante como superestrato e uma ou várias línguas como substrato, seria possível associar esse tipo de contato ao que ocorreu na formação do português brasileiro, com a língua dos colonizadores portugueses em contato com as línguas indígenas e africanas? Essa é uma questão ainda em aberto, e autores como Lucchesi (2012), por exemplo, defendem que ocorreu no Brasil uma *transmissão linguística irregular leve* na formação de um crioulo, diferente de uma *transmissão linguística irregular radical* comum na formação da maioria das línguas crioulas. O posicionamento de Lucchesi insere-se como contraposição ao trabalho de Naro e Schere (2007), sobre a deriva linguística no português brasileiro.

Também é possível abordarmos algumas características comuns à estruturação do sistema linguístico das línguas crioulas. São recorrentes, por exemplo, características como uma sintaxe

SVO (ordem sujeito, verbo, objeto), um sistema morfológico sem a marcação de gênero ou de número, reduplicações, sistema vocálico simplificado, marcação temporal por meio de morfemas antepostos, dentre outras marcas.



### Exemplificando

Bandeira e Freitas (2012) produziram um estudo sobre a reduplicação no papiamentu, língua crioula de base portuguesa falada em Aruba, Bonaire, Curaçao, Saba, São Eustáquio e São Martinho, territórios das Antilhas Neerlandesas, na América Central. As autoras mostram como esse fenômeno linguístico incide sobre os níveis morfológicos, por exemplo, na palavra *fini* para “fino, magro” e na palavra *finifini* para “muito fino, muito magro” – nesse caso, haveria a qualificação de um mesmo significado. A reduplicação, como observaram as autoras, também está presente em exemplos como *pega*, para “colar, grudar, fixar, ficar preso” e *pegapega* para “lagartixa” – nesse caso houve uma variação do significado, motivada por fatores externos à língua. Você pode conhecer mais sobre esse estudo em: <<https://goo.gl/PfBnTk>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

Nos contatos linguísticos de comunidades de línguas crioulas, ocorre geralmente que falantes dessas línguas estejam presentes em contextos de utilização de outras línguas. Por exemplo, posteriormente, nos processos de colonização, o surgimento da escolarização formal nas colônias fez com que as comunidades de línguas crioulas tivessem o contato com a língua de prestígio como língua do ensino e como língua oficial dos países nos quais residiam. Esse contato gera, muitas vezes, uma estigmatização da língua crioula que, por vezes, é erroneamente confundida com uma variedade da língua de prestígio (isto é, do superestrato), alheia a contextos formais. No entanto, é preciso deixar claro que as línguas crioulas correspondem a línguas naturais como as demais e se diferenciam pelo seu processo de emergência.

O contato entre a língua crioula e a língua de prestígio em um mesmo território gera diversos impactos. Um deles pode ser a interferência entre as línguas, quando o sistema da língua crioula, por exemplo, passa a contar com empréstimos da língua de prestígio que são adaptados ou não ao crioulo (por exemplo, empréstimos de verbos presentes na língua de prestígio que passam a ser usados na língua crioula). Outro impacto possível, devido ao tratamento

da língua crioula como língua materna dos jovens ou como língua desprestigiada, está na descrioulização. A descrioulização designa o processo histórico, cultural e linguístico responsável por diminuir os contextos de adesão à língua crioula e pode estar ligado, por exemplo, às políticas linguísticas presentes no território. Políticas linguísticas de ensino, de oficialização, de promoção e legitimação que fomentem a língua de prestígio acabam afetando a presença das línguas crioulas nos territórios bilíngues, de modo que sua utilização diminua ou que os crioulos deixem de estar presentes nas vivências da população como língua vernacular.

Processos que levaram à descrioulização impactaram crioulos de base portuguesa presentes na Ásia. Em Macau, por exemplo, a língua crioula macaísta, ou patuá, existente desde o século XVI está hoje praticamente extinta. No caso de Macau, ainda em meados do século XX o patuá contava com muitos falantes, como língua materna em distinção ao português. O processo de ensino de uma língua oficial fez com que a funcionalidade da língua crioula fosse reduzida entre a população local e, posteriormente, o fluxo populacional de Macau a Hong-Kong fez com que o patuá chegasse a essa nova colônia inglesa. No entanto, o território de Hong-Kong sofreu ataques durante a segunda guerra mundial, o que ocasionou o êxodo de parte da população e uma nova perda de funcionalidade dessa língua crioula no território em que circulava. Desde então, o macaísta tem constado como língua relacionada à memória, mas perdeu seu estatuto como língua de uma comunidade linguística (PEREIRA, s/d).

Atualmente, há línguas crioulas presentes nas práticas de grupos sociais pouco numerosos e que, de modo geral, vivem sob situação de maior isolamento geográfico e/ou cultural e sob pouca influência da língua do superestrato. O contato das línguas crioulas com a língua do superestrato é um aspecto importante da possibilidade de permanência e expansão dos crioulos, pois, por exemplo, por possuírem estruturas linguísticas mais próximas do superestrato, muitas línguas crioulas formadas no sul da Ásia foram extintas ou estão em processo de extinção. Também em países africanos de língua oficial portuguesa pode-se observar, segundo Barreto (2008) e Lucchesi et al. (s/d), a progressiva influência dessa língua lexicadora sobre os crioulos, uma vez que as línguas crioulas têm gradualmente incorporado elementos da morfologia do português, por exemplo, em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde. No entanto,

é importante salientar que a situação das línguas crioulas atualmente também conta com exemplos distintos, quando consideramos os casos do crioulo *tok pisin* (Papua-Nova Guiné), do crioulo francês no Haiti, no Caribe e do crioulo cabo-verdiano (Cabo Verde), pois, nesses países, os crioulos correspondem às línguas faladas pela maior parcela da população.



### Pesquise mais

Você pode conhecer algumas das línguas crioulas de base portuguesa lendo o seguinte material:

PEREIRA, D. Crioulos de base portuguesa. **Instituto Camões** (portal), [s.d.]. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

De modo geral, refletir sobre os pidgins e língua crioulas nos ajuda a compreender como o contato linguístico é intrínseco às trocas sociais, políticas, econômicas e culturais das populações. Tomar conhecimento dos processos de emergência dessas línguas (pidginização, criouliização) e de algumas de suas características estruturais coloca em questão uma dimensão bastante ampla de observação dos fenômenos sociolinguísticos. Por fim, considerar os atuais estatutos e funções das línguas crioulas (seja como línguas oficiais, como línguas vernaculares ou como línguas afetadas pela descriouliização) permite uma reflexão sobre as políticas linguísticas e as escolhas e direções que as populações e seus dirigentes têm tomado com relação a todo seu patrimônio cultural e imaterial, incluindo as línguas.

### Sem medo de errar

O contexto de formação do crioulo português de Bidau (CPB) remete aos contextos históricos de formação dos **pidgins** e das **línguas crioulas**, que implicam no contato entre comunidades linguísticas em função dos fluxos de população em migração, descobrimentos, invasões e colonizações. Especificamente na formação desse crioulo, houve a migração de um grupo formado pela administração colonial e por milícias locais de Lifau (antiga capital do país) para a nova capital do país (Dili), o que propiciou o contato entre a língua do superestrato (o português, estabelecido em Timor-Leste por meio de instituições administrativas coloniais) e as línguas do substrato (as línguas faladas

pela população nativa e pelos imigrantes). Nesse contexto de dominação cultural e social das comunidades da metrópole (falantes de português) e de interação entre as populações presentes no mesmo território que não possuíam uma língua veicular comum por terem diferentes origens (de Malásia, Macau e de outras regiões de Timor-Leste), houve as condições favoráveis à emergência inicial de um pidgin, caracterizado pela combinação do léxico do superestrato (o português) com a base sintática do substrato (línguas nativas e de imigrantes). Isso deve ter ocorrido após a chegada dos migrantes e da administração portuguesa a Dili, em 1769.

No contexto timorense, não houve entre a população a disseminação da língua de prestígio presente como superestrato do pidgin (a língua portuguesa) ou de outra língua com força socioeconômica relevante, que acabasse sendo adotada pelas comunidades após políticas *in vitro*. Assim, deu-se continuidade ao ciclo geracional falante do **pidgin** nesses territórios, ou seja, uma primeira geração de falantes crianças teve contato com o **pidgin** como língua materna. Nesse momento, começou a formação da **língua crioula**, que envolve a ampliação desse sistema de comunicação inicial que é o **pidgin**. Com isso, essa língua foi ampliada em seu sistema sintático, fonético-fonológico e em seu sistema de marcação temporal, por exemplo, ainda se caracterizando pelo superestrato que lhe deu origem como base lexical e pelo substrato de sua origem como base sintática.

Do ponto de vista histórico, todas as condições para a emergência de uma língua crioula estavam presentes no contexto timorense, mais especificamente em um bairro da capital. Do ponto de vista linguístico, os dados fornecidos nos fazem perceber que o CPB apresenta traços recorrentes nas línguas crioulas, tais como: o predomínio da construção com sujeito-verbo-objeto (“pasterinho berde senta na catapa”, “Velho olha velha”, “culpa foi de vós”, “Vósse, bai na ôndi?”, “Eu bai na riba”, “Eu tira águ, bai cozinha arrose, antis meu marido bèn cómi”, “Nós bai na ribeira”); sistema morfológico sem a marcação de gênero no sintagma nominal (“mal meu pena” e “este guerra”); sistema morfossintático sem a marcação de número no sintagma verbal (“Nós bai na ribeira”) nem na conjugação verbal entre a primeira pessoa do singular e a terceira do singular (“Vósse, **bai** na ôndi?” e “Eu **bai** na riba”, “eu leva”, “eu tira”); e a não diferenciação entre os tempos verbais (“Vósse vai fazer cuza, bê? - Eu **leva**”). Observa-se também o

fenômeno da reduplicação, assim como foi observado por Bandeira e Freitas (2012) na língua crioula de base portuguesa falada em algumas ilhas do caribe, como em “tapa-tapa”, “tanto fala fala”.

Dadas essas características, não se pode dizer que se trata de uma variedade do português. Antes, trata-se de uma língua crioula, que já apresenta uma ampliação do sistema de comunicação inicial, o **pidgin**, em seu sistema sintático, fonético-fonológico e em seu sistema de marcação temporal, mas ainda se caracteriza pela combinação do léxico da língua portuguesa (como se pode observar no uso de termos como *velha*, *peixe*, *coração*, *culpa*, *marido*, *banho* e de outros, adaptados foneticamente, como *pasterinho*, *berde*, *girà-sol*, *cânico*, *águ*, *arroze* etc.) com a base sintática das línguas de menor prestígio presentes no território (o que se observa nas características morfossintáticas apresentadas anteriormente).

## Avançando na prática

### Línguas crioulas e a cultura global

#### Descrição da situação-problema

Que tal refletirmos sobre o papel das línguas crioulas atualmente, sob um ponto de vista diferente? Recentemente, uma canção da cantora barbadense Rihanna (composta em parceria com o *rapper* Drake e outros artistas) alcançou o público do mundo todo. O título da canção é *Work* (álbum *Anti*), e, a seguir, apresentamos um fragmento da letra, no qual é possível dizer que o eu-lírico da canção se refere a um contexto de desgaste com um parceiro amoroso:

Dry! ...Me a desert him (*Dry, I'm going to desert him*)

Nuh time to have you lurking (*No time to have you lurking*)

Him ah go act like he nuh like it (*He will act like he doesn't like it*)

You know I dealt with you the nicest (*I dealt with you nicely*)

Nuh body touch me you nuh righteous (*Don't touch me, you're not righteous*)

Nuh badda, text me in a crisis (*Don't bother to text me in a crisis*)

Apesar do sucesso da canção, tem ocorrido uma maciça repercussão de ouvintes que compreendem a letra da canção



como um inglês mal pronunciado, difícil de ser compreendido pelos fãs. Esses ouvintes desconhecem o fato de que o fragmento da letra foi composto em *bajan*, língua crioula de Barbados e língua materna de Rihanna.

Como sociolinguista atento ao contato entre as línguas num mundo de cultura globalizada, procure analisar os seguintes aspectos: por que grande parte do público compreende a letra da canção como um inglês mal pronunciado, difícil de entender? O que pode ser dito sobre o fato de uma cantora de sucesso ter escolhido o *bajan* como língua presente em uma composição sua?

### **Resolução da situação-problema**

Grande parte do público ouvinte da canção *Work* pode ter compreendido a letra da música como um trecho de inglês mal pronunciado e difícil de ser compreendido porque existe uma associação entre o *bajan* (língua da composição) e o inglês. Partindo do fato de que o *bajan* é uma língua crioula, sua estrutura está relacionada a um substrato linguístico de uma população do território barbadense no passado e a um superestrato linguístico, vindo de uma língua de prestígio naquele território, usada pelos grupos dominantes. Tendo em vista que há semelhanças entre a letra da canção e o inglês, é possível compreender que a língua inglesa correspondia ao superestrato da língua crioula formada em Barbados, sendo a língua de prestígio do território. Os ouvintes que não têm esse conhecimento provavelmente reconhecem as semelhanças entre o *bajan* e o inglês, mas erroneamente julgam a língua crioula *bajan* como apenas uma variedade da língua inglesa. Essa repercussão nos dá a medida da força do inglês como língua de prestígio, nesse caso em comparação à língua crioula.

A opção pelo *bajan* em parte da composição da canção pode ser vista como uma atitude cujo efeito é de valorização da língua materna e língua crioula de Rihanna, tendo em vista que os processos de oficialização e legitimação de uma língua frequentemente estão ligados a uma produção cultural (músicas, literatura) feita na língua. Ao utilizar o *bajan* na letra da canção *Work*, uma cantora conhecida globalmente como Rihanna pode divulgar o estatuto do *bajan* como língua e pode divulgar também a riqueza cultural de seu país de origem.

## Faça valer a pena

**1.** O excerto abaixo faz referência aos processos de criouliização no Haiti e no estado norte-americano da Luisiana:

“Histórico. Ambos sofreram colonização francesa e espanhola, sendo mais marcados pela primeira. Nos dois lugares, foi implantada a economia *plantation*. A organização social e demográfica resultante – isto é, uma população majoritariamente escrava e linguisticamente diversa que tinha contato limitado com os senhores franceses – levou à formação de dois crioulos franceses distintos e estruturalmente parecidos, como é tratado no capítulo II.” <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268966>>. Acesso em: 16 jul. 2017.)

Acerca do contato linguístico entre as diferentes comunidades desses territórios, é correto afirmar que:

- a) a língua francesa correspondeu à língua de prestígio no contato com as línguas africanas das populações escravizadas nesses territórios.
- b) as línguas africanas consistiram no superestrato linguístico no contato com as línguas dos colonizadores.
- c) as línguas crioulas formadas nos dois territórios correspondem a variedades estigmatizadas e populares do inglês e do francês.
- d) a língua espanhola correspondeu ao substrato linguístico na Luisiana e a língua inglesa correspondeu à língua de prestígio.
- e) a língua francesa correspondeu à língua de prestígio e a língua espanhola consistiu no substrato linguístico nos crioulos formados.

**2.** “De todo modo, o crioulo é uma língua como as outras, cuja única característica específica está em seu modo particular de emergência. Por longo tempo desprezados, considerados como formas inferiores e exatamente por isso sem acesso às funções oficiais (ensino, administração), hoje os crioulos são promovidos à posição de língua oficial (nas ilhas Seychelles e no Cabo Verde) e utilizados em caráter experimental no ensino (nas Antilhas francesas e no Haiti).”

(CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo, Parábola, 2002, p. 55.)

Considere as seguintes representações feitas sobre as línguas crioulas por meio das seguintes afirmações:

I – As línguas crioulas não são variedades linguísticas da língua que atuou como superestrato.

II – As línguas crioulas estão ausentes da escolarização formal em grande parte das nações em que são faladas.

III – Algumas línguas crioulas receberam o estatuto de língua oficial, ao lado das línguas de prestígio que compuseram seu superestrato.

IV – Há baixa frequência de bens culturais (músicas, literatura, cinema) de grande repercussão global compostos nas línguas crioulas.

Tendo em vista o excerto e as afirmações, é correto afirmar que exemplificam a estigmatização das línguas crioulas as situações descritas apenas nas afirmativas:

- a) I e III
- b) III e IV
- c) I e IV
- d) I e II
- e) II e IV

**3.** “[...] verifica-se que a primeira possibilidade de encontro entre um povo dominante e sua língua e povos dominados e suas línguas é, teoricamente, no território do povo dominante. É o caso de povos que imigram para o território de um outro povo, embora raramente esse contato resulte em uma língua crioula. Uma segunda possibilidade é o encontro se dar no território do povo dominado, ou no de um deles. Os exemplos mais conhecidos são os chamados crioulos de fortalezas – o crioulo português da Guiné-Bissau é um deles. A terceira possibilidade é a ideal; trata-se do caso em que o contato do povo dominante com os povos dominados se dá em um terceiro território, que não é do primeiro nem dos segundos.”

(COUTO, H. H. Um cenário para a crioulação sem pidginização. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 1998, p. 5. Disponível em: <<https://goo.gl/78tF3F>>. Acesso em: 16 jul. 2017.)

Sobre essas possibilidades de contato linguístico e os desdobramentos decorrentes delas, julgue as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F).

( ) A segunda possibilidade descrita pelo autor faz com que fique ressaltada nas línguas crioulas sua característica de emergência a partir da necessidade de comunicação decorrente da chegada dos colonizadores aos territórios colonizados.

( ) Das três possibilidades descritas pelo autor, depreende-se que é preciso ter havido colonização de territórios para que surjam as línguas crioulas.

( ) A terceira possibilidade descrita pelo autor poderia ser exemplificada pelo contexto de colonização brasileira, que pôs em contato a população de escravos africanos e colonos portugueses no território em que viviam populações indígenas.

( ) As três possibilidades descritas pelo autor referem-se ao contato social e histórico entre os povos, traço fundamental para o surgimento e emergência das línguas crioulas.

Assinale a alternativa com a sequência correta:

- a) F – F – V – V.
- b) V – F – V – F.
- c) V – F – V – V.
- d) V – V – F – V.
- e) V – V – V – F.

# Referências

ABREU, R. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. **Sociolinguística e política linguística** – olhares contemporâneos. São Paulo: Bluncher, 2016. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/sociolinguistica-e-politica-linguistica-1202>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

ALBUQUERQUE, D. B. Um estudo da ecologia do contato de línguas em Timor-Leste. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 1, n. 1, p. 105-124, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15143>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ALBUQUERQUE, D. B.; TAYLOR-LEECH, K. Política linguística para as línguas oficiais em Timor-Leste: o português e o Tétum-Praça. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 153-169, 2012. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/122/97>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: FARENZENA, N. (Org.). **Anais do VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, p. 19-26. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/download/8668/9525>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ANDRADE, O. Manifesto antropofágico. **Revista de Antropofagia**, São Paulo, ano I, n. 1, maio de 1928. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/files/manifesto\\_antropofago.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/manifesto_antropofago.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BANDEIRA, M.; FREITAS, S. A reduplicação no papiamentu. **Papia**, v. 22, n. 2, p. 323-334, 2012. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/280945739\\_A\\_reduplicacao\\_no\\_papiamentu\\_Reduplication\\_in\\_Papiamentu](https://www.researchgate.net/publication/280945739_A_reduplicacao_no_papiamentu_Reduplication_in_Papiamentu)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BARRETO, M. V. K. **Contribuições da língua portuguesa e das línguas africanas quicongo e bini na constituição do crioulo são-tomense**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01092009-115644/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

BASSANI, I. S. **Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo**. São Paulo: Unifesp, 2015, p. 10. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39183/COMFOR-PLLEEI-Mod3-Dis3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

\_\_\_\_\_. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CARNEIRO, A. S. R. **Políticas linguísticas e identidades sociais em trânsito: língua(gem) e construção da diferença em Timor-Leste**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS\\_cbff9e2c39de632778dbf3853905f9d5](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS_cbff9e2c39de632778dbf3853905f9d5)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CARVALHO, M. J. A. Timor Lorosa'e, características das línguas crioulas e do português conservado na zona – contribuição para a língua oficial. **Studies of Language and Cultures of East Timor**, v. 4, p. 20-36, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/1690/1501>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do projeto de lei nº1676/99. In: FARACO, C. A. (Org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001. p. 107-125.

GARCIA, A. S. O português do Brasil: questões de substrato, superstrato e adstrato. **Soletras**, São Gonçalo: UERJ, ano II, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4447>>. Acesso em 23 jul. 2017.

GONÇALVES, D. P. **O falar dos comerciantes brasileiros na fronteira de Jaguarão-Rio Branco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPEL\\_4428c3abf4aa8af206b342628e58a11f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPEL_4428c3abf4aa8af206b342628e58a11f)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HOLM, J. **An introduction to pidgins and creoles**. Cambridge: University Press, 2000.

HORTA-NUNES, J.; PETTER, M. (Orgs.). **História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Pontes, 2002.

KRUG, M. J.; HORST, C.; WEPIK, F.F. Code-Switching na fala de polono-brasileiros de Áurea/RS. **Dominios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1404-1423, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34972>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 249-274.

LUCCHESI, D. et al. O conceito de Transmissão Linguística Irregular. In: **Projeto Vertentes**, s/d. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/a-transmissao-linguistica-irregular>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MARTINS, M. G. **A aquisição da Língua Portuguesa por imigrantes haitianos em Porto Velho**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: <[http://www.mestradoemletras.unir.br/downloads/4615\\_a\\_aquisicao\\_da\\_lingua\\_portuguesa\\_por\\_](http://www.mestradoemletras.unir.br/downloads/4615_a_aquisicao_da_lingua_portuguesa_por_)

- imigrantes\_haitianos\_em\_porto\_velho\_\_\_\_maria\_da\_graca\_martins.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- MCCLEARY, L. **Sociolinguística**. Curso Licenciatura em Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE\\_Sociolinguistica.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- MENEZES, F. X. **Encontro de culturas em Timor Leste**. Dili: Crocodilo azul, 2006.
- MESQUITA, R. **Code-switching em Akwẽ-xerente/Português**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4614/5/Tese%20-%20Rodrigo%20Mesquita%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- MOSELEY, C. (Ed.). **Atlas of the World's Languages in Danger**. 3. ed. Paris: UNESCO Publishing, 2010. Disponível em: <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- MOZZILLO, I. Aspectos do portunhol na fronteira Brasil-Uruguai. **Papia**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 187-199, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ffch.usp.br/papia/article/view/2044>>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- NARO, A.; SCHERRE, M. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.
- OLIVEIRA, G. M. **Índios urbanos no Brasil**: considerações demográficas, educacionais e político-linguísticas. Santa Catarina: UFSC/IPOL, 2009.
- OLIVEIRA, R. S. P. **Code-Switching**: perspectivas multidisciplinares. 161 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9382@1&msg=28#>](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9382@1&msg=28#>). Acesso em: 12 jul. 2017.
- PEREIRA, D. Crioulos de base portuguesa. **Instituto Camões** (portal), s/d. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- RODRIGUES, A. D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia**, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: <[http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3ARodrigues-1996/rodrigues\\_1996\\_linguas\\_gerais.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3ARodrigues-1996/rodrigues_1996_linguas_gerais.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- RODRIGUES, S. L. **Mi parlo Taliàn**: uma análise sociolinguística do bilinguismo português-dialetto italiano no município de Santa Teresa, Espírito Santo. 204 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 85-114.
- SILVA, H. S. **Fundamentos Linguísticos**: Estudos sociolinguísticos. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015. Disponível em: <<repositorio.unifesp.br/handle/11600/39182>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SILVEIRA, A. C. Qualificação docente e ensino de língua portuguesa: um quebra-cabeças timorense com peças em verde e amarelo. In: LONEY, H.; MENDES, N. C.; SILVA, A. B.; XIMENES, A. C.; FERNANDES, C. (Orgs.). **Proceedings of the Timor-Leste Studies Associations – Understanding Timor-Leste 2013**, Conference (15/16 July 2013). Hawthorn: Swinburne Press, 2014, v. 1, p. 145-152. Disponível em: <[http://www.tlstudies.org/pdfs/TLSA%20Conf%202013/Volume%201%20individual%20papers/vol1\\_whole.pdf](http://www.tlstudies.org/pdfs/TLSA%20Conf%202013/Volume%201%20individual%20papers/vol1_whole.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SILVEIRA, A. et al. Em terreno minado: incoerências e conflitos ideológicos nos dizeres científicos e midiáticos sobre a norma do português brasileiro. In: FREITAG, R. M. K. **Sociolinguística e Política linguística**. Olhares contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016, p. 205-224. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/sociolinguistica-e-politica-linguistica-1202>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SILVEIRA, A. C.; DIAS, C. S.; BRITO, R. L. Cultura e identidade em políticas linguísticas: o Caso de Timor-Leste. In: SILVA, I. C.; PIGNATELLI, M.; VIEGAS, S. M. (Orgs.). **Atas do 1º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**. Lisboa: Leading Congressos, 2015. p. 6316-6329. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/20797>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

XIMENES, A. C. et al. Em terreno minado: incoerências e conflitos ideológicos nos dizeres científicos e midiáticos sobre a norma do português brasileiro. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (Orgs.). **Sociolinguística e política linguística – olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 205-224. Disponível em: <<https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/sociolinguistica-e-politica-linguistica-1202>>. Acesso em: 1 jul. 2017.





# Variação e ensino

## Convite ao estudo

Como estudantes e/ou professores, frequentemente nos inquietamos ao pensar nos impactos de nossas práticas em sala de aula. Mas, além dessa inquietação constante, você já se perguntou sobre o impacto da escola sobre as práticas de linguagem? Ou, talvez, já se perguntou sobre como o trabalho com a língua e as suas variedades pode fazer parte (contribuindo ou prejudicando) dos processos de ensino-aprendizagem? Como abordar essas questões à luz de uma perspectiva sociolinguística? Como o trabalho com a variação pode estar presente em nossas práticas de ensino-aprendizagem?

A partir desta unidade, você poderá **compreender a relação entre variação e ensino de língua materna** para saber como lidar com ela em sala de aula. Para isso, você aplicará a **postura reflexiva** e a **observação analítica** da língua, já exercitadas antes em seus estudos sobre sociolinguística. Esse será mais um importante passo, pois refletirá sobre como os princípios básicos da teoria sociolinguística podem estar presentes em **iniciativas** do processo de ensino-aprendizagem, para que assim seja possível superar preconceitos linguísticos em sala de aula e, ao mesmo tempo, contribuir para o enfrentamento das dificuldades relativas às competências linguísticas dos alunos.

O contexto de aprendizagem desta unidade diz respeito a possibilidades de trabalhar com as variedades linguísticas no ensino de língua materna. Imagine que você é um professor iniciante no ensino de língua materna para adolescentes entre 12 e 15 anos. Em seu trabalho, deverá lidar com a aplicação dos conhecimentos (sócio)linguísticos a alunos do ensino público brasileiro que pertencem às classes sociais média-baixas (faixas de renda e de classes sociais da maior parte da população brasileira). Nas situações-problema que derivam desse contexto,

você irá se defrontar com as seguintes questões: como a norma-padrão e as variedades estigmatizadas podem ser abordadas em sala de aula? Como trabalhar fala, escrita e diferentes gêneros textuais pensando na variação linguística?

Esta unidade está organizada da seguinte forma: na primeira seção, abordaremos mais amplamente como diferentes **teorias do fracasso escolar** se desdobram sobre o entendimento do papel da variação em sala de aula; na segunda seção, discutiremos as relações entre **gramática, linguística e ensino** para o trabalho com a língua materna na fala e na escrita em sala de aula; na terceira seção, entraremos em contato com algumas das **propostas de ensino com base nas variedades linguísticas**, a partir da interpretação e da produção de diferentes gêneros textuais/discursivos.

# Seção 4.1

## Teorias do fracasso escolar

### Diálogo aberto

Em sua trajetória escolar, você presenciou alguma situação de exclusão ou de desigualdade com base nas variedades linguísticas de seus colegas? Talvez, você mesmo ou algum de seus colegas tenha tido um desempenho escolar prejudicado, em algum momento, por causa de obstáculos ao ensino relacionados à língua, à gramática, às competências linguísticas para uma tarefa específica. Contrariamente a isso, há situações em que nos lembramos de nossa escolarização muito positivamente, nos casos em que o ensino foi capaz de nos fornecer novas habilidades, novas competências linguísticas, práticas enriquecedoras que nos prepararam para as vivências fora da escola.

Nesta unidade, você irá atuar como um professor iniciante no ensino de língua materna para adolescentes entre 12 e 15 anos. Na escola em que trabalha – instituição pública de ensino na qual o alunado provém das classes sociais média-baixas –, você está discutindo com o coordenador pedagógico os casos de dois alunos de distintas turmas, com diferentes trajetórias e desempenhos. O objetivo da discussão é perceber, de modo geral, para um primeiro diagnóstico das turmas, como está sendo realizado o trabalho com a variação e as variedades linguísticas em diferentes turmas. Imagine que os fragmentos a seguir representam exemplos dos perfis desses dois alunos:

**Aluno 1:** “a outra apresentação que fiz na sala da 6ª série eu percebi que eu falo muito tipo assim...é tipo ... eu acho que eu falo muito tipo assim... meio que para pensar um pouquinho... pra dar uma pausa e pensar sobre o que eu tô falando ... é... eu acho que isso chama bastante a atenção porque quando eu tava apresentando lá ... muita gente riu da minha cara... J.G.L., 8a B, 15 anos” (GOULART, 2005, p. 125).

**Aluno 2:** “Esse é que é o problema, eu já não sei qual que é a diferença entre o difícil e o medo”. “Eu não sou um desses. Minha memória é muito ruim, eu tenho a cabeça muito ruim pra guardar as coisa. Pra cálculos também eu tenho a cabeça muito ruim... Eu acho que eu tenho mesmo” (FREITAS, 2009a, p. 294).

Partindo desses dois exemplos dos alunos da escola, você, professor de língua materna, deve responder ao coordenador pedagógico as seguintes perguntas: como você diria que está ocorrendo o trabalho com a variação e as variedades linguísticas no caso do **aluno 1**? Na opinião expressa pelo **aluno 2**, estão presentes quais pressupostos sobre o trabalho realizado pela escola? Como esses dois alunos reconhecem suas próprias competências de aprendizado?

Para discutir essas questões, você precisará mobilizar seus conhecimentos acerca das relações entre variedades e ensino-aprendizagem e de alguns mitos linguísticos que estão envolvidos em diferentes teorias do fracasso escolar.

### **Não pode faltar**

Questões sobre variação e ensino têm estado presentes no cotidiano escolar brasileiro de todos, alunos e professores. Provavelmente, você já presenciou momentos em que, numa mesma sala de aula, estavam reunidos alunos falantes de diferentes variedades. Você pode ter presenciado também situações nas quais professores de outras disciplinas se queixaram aos colegas das áreas de linguagem e suas tecnologias, por acreditarem que um trabalho focado nas competências linguísticas dos alunos poderia ajudar muito também nas outras aulas (“como ensinar matemática se o aluno não consegue interpretar textos?”, eles dizem, por exemplo).

A relação entre variação linguística e ensino está presente na agenda de discussão da sociolinguística educacional. Segundo Bortoni-Ricardo (2014), essa subárea parte de estudos qualitativos e/ou quantitativos da sociolinguística, buscando a aplicação de seus resultados ao trabalho pedagógico, com o intuito de esboçar reflexões e soluções para os problemas educacionais. De acordo com a autora, além dos estudos sociolinguísticos, que servem como centro dessa área de interesse, os pesquisadores levam em conta conhecimentos da linguística de texto, da pragmática, da linguística aplicada e da análise do discurso.

Para que você compreenda como a sociolinguística tem impactado as práticas de ensino-aprendizagem, é importante lembrar uma informação sobre a própria constituição desse campo de estudos. Bortoni-Ricardo (2014), por exemplo, menciona a discussão feita – ainda nos momentos de fixação da sociolinguística – sobre

os traços linguísticos e as variedades presentes nas práticas escolares de crianças estadunidenses e, com isso, lembra a relação entre os estudos de Bernstein, por exemplo, e o desempenho escolar como lócus de observação da variação ou como lócus de trabalho com as variedades linguísticas.

Em seu histórico sobre a constituição da sociolinguística como campo de pesquisa, Calvet (2002) discute a abordagem sobre as deficiências linguísticas de Bernstein (1975), sociólogo da educação, que analisou dados linguísticos de crianças em idade escolar e, com isso, relacionou a estrutura social das famílias das crianças ao aprendizado e à socialização que permitem desenvolver diferentes códigos. Calvet (2002, p. 27) salienta que, com o estudo de Bernstein, foi produzida pela primeira vez uma associação das diferenças linguísticas a diferenças sociais. No entanto, apesar da repercussão positiva inicialmente, a abordagem de Bernstein pode ser considerada superada. Isso porque, com o avanço dos estudos sociolinguísticos, muitas pesquisas questionaram os resultados apontados por esse sociólogo.

Em tais resultados, o autor afirmava haver dois diferentes códigos a partir dos quais se podia definir a produção linguística das crianças: o *código restrito* seria o único desenvolvido pelas crianças de classes sociais desfavorecidas, enquanto o *código elaborado* só podia ser dominado pelas crianças das classes mais altas, além de essas dominarem também o código restrito. Posteriormente, foi criticada nesse estudo, por exemplo, essa oposição binária feita por Bernstein em relação a dois códigos, pois seria possível trabalhar com a ideia de um contínuo para o desempenho de diversos traços linguísticos que compõem as variedades, ou seja, não seria provável que um falante detivesse todos os traços linguísticos (variantes) associados a uma variedade prestigiada ou que um falante não detivesse nenhum traço linguístico de uma variedade prestigiada, por exemplo.

Aos propósitos de sua reflexão sobre variedade linguística e ensino, importa considerar a abordagem proposta por Bernstein uma vez que se faz presente ainda hoje, por exemplo, na divulgação e na aceitação de duas ideias, verdadeiros mitos sobre a língua – tal como discutido por Bagno (1999). Muitos professores e outros trabalhadores que de algum modo se relacionam mais estreitamente com questões de linguagem (como jornalistas, advogados) ainda reproduzem em suas

práticas a ideia de que os falantes em geral e os alunos falantes das variedades populares não conseguem passar a falar as variedades mais prestigiadas por uma questão de incapacidade cognitiva de aprendizado. Você já ouviu ou já aderiu a essa explicação? Veja, essa ideia não encontra base científica alguma e cai por terra com base nos estudos sociolinguísticos realizados até aqui, consistindo no chamado **mito do déficit cognitivo**.

A sociolinguística, sobretudo em sua vertente educacional, pode nos auxiliar a desfazer ou desconstruir esse mito a partir de uma elucidação dos pressupostos nele presentes. Note que, ao afirmarmos existir uma incapacidade de certos sujeitos em aprender certas variedades por conta de sua cognição/pensamento, estamos pressupondo, primeiramente, haver diferentes gradações de complexidade entre as variedades linguísticas, ou seja, consideraríamos que as variedades populares são mais fáceis de serem aprendidas, enquanto as variedades dos grupos prestigiados são naturalmente mais complexas. Esse pensamento se choca com um princípio sociolinguístico importante: o de que todas as variedades são igualmente complexas linguisticamente, isto é, em relação à estruturação de seu sistema linguístico. Além disso, outro pressuposto relaciona o mito do déficit cognitivo a uma postura preconceituosa, pois aceitá-lo como verdade depende de considerar os falantes das classes populares como desprovidos de uma capacidade cognitiva que seria inata nos falantes de grupos prestigiados – uma falácia, como sabemos.

Apesar dos encaminhamentos dos estudos de Bernstein (1975 apud CALVET, 2002) que foram posteriormente questionados e rediscutidos, importa salientar que o trabalho desse estudioso partia de uma primeira observação extremamente relevante: o fato de que as taxas de fracasso escolar à época eram muito maiores entre as crianças das classes trabalhadoras, quando comparadas às taxas de fracasso escolar entre as crianças de classes favorecidas. Como veremos adiante, o desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos e sociológicos demonstrou que a chave para o entendimento dessa diferença está em compreender, primeiramente, que as crianças de classes mais altas são inseridas nas variedades legitimadas, na cultura legitimada e em condições de estímulo ao conhecimento mesmo antes de entrarem na escola, visto que apreendem essas condições inconscientemente no contato com sua família e seus

responsáveis. Essa configuração familiar, que cria condições para que os alunos já cheguem à escola mais próximos dos conteúdos ali ensinados, no entanto tem menos chance de acontecer com as crianças de classes desfavorecidas.

Acerca dessa diferença e de sua relação com o papel que a língua e as variedades têm na educação formal, é possível discutirmos também uma segunda explicação já considerada, hoje em dia, um mito sobre a língua. Bagno (1999), por exemplo, menciona o senso comum circulante em nosso país de que os falantes de variedades populares na verdade desconhecem o português, isto é, são falantes dessa variedade e não de outra porque não sabem o português, não tendo conhecimento linguístico para “falar melhor”. Você já entrou em contato com essa ideia ou, talvez, já foi adepto dessa explicação? Quando falamos do processo de ensino-aprendizagem, essa ideia se faz presente frequentemente como explicação para o fracasso escolar do ensino da norma-padrão, sobretudo na escrita, entre alunos de diversos grupos sociais, seja nas escolas públicas ou particulares. Essa ideia, na verdade, também pode ser considerada falaciosa e é, muitas vezes, chamada de **mito do déficit linguístico**, entre os profissionais da linguagem.

Os efeitos desse mito sobre as práticas em sala de aula – aquelas pouco investidas de uma formação linguística – se deixam ver, por exemplo, na postura de professores cujo pensamento é o de que o aluno não aprende quaisquer conteúdos, sobretudo a escrita adequada à gramática normativa, porque, na verdade, não sabe a língua – muitos dizem: “se o aluno não sabe português, como vou ensinar a matéria?”. É preciso, no entanto, estar atento aos propósitos que de fato levam a essa percepção equivocada, cristalizada pelo senso comum.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem como um todo, todo falante nativo de uma língua obviamente sabe sua língua, sendo capaz de reconhecer intuitivamente construções agramaticais, por exemplo. Contudo, muitas pessoas que se valem do mito do déficit linguístico pretendem, na verdade, referir-se às diferenças que fazem com que um falante não reconheça as variedades linguísticas, as nuances de formalidade-informalidade e/ou as regras da gramática normativa em contextos nos quais não possui uma prática reiterada.

Portanto, **o déficit visto em sala de aula não pode ser considerado nem cognitivo nem linguístico, mas sim cultural**, uma vez que mais adequado seria associar essa competência linguística dos falantes (limitada a alguma variedade) aos contextos sociais e culturais aos quais foi exposto.

Assim, nas práticas em sala de aula, o que se vê são alunos que podem não compreender os conteúdos das disciplinas porque têm pouca prática com as variedades linguísticas presentes na escola, por exemplo, nos enunciados das provas e avaliações, nos materiais didáticos, na fala dos professores. Esse contraponto é capaz de explicar que não existiria, então, uma linguagem ou variedade deficitária, mas sim uma variedade diferente das variedades utilizadas pela maioria dos alunos presentes na sala de aula.



### Exemplificando

Quais seriam os tipos de correção direcionada aos alunos na escola com relação a suas variedades linguísticas? Um exemplo frequente do tipo de correção feita na escola, fundada em idealizações e mitos sobre a língua, ocorre nos momentos de leitura ou nos diálogos sobre dúvidas dos alunos, pois há ainda muitos professores que aplicam a ideia inadequada de que “deve-se falar de um modo x, pois se escreve assim”. Essa crença, que confere uma superioridade da escrita em relação à fala, faz com que os professores corrijam pronúncias (de *bunito* para *bonito*, de *pexe* para *peixe*, por exemplo), contrações do léxico (*tá difícil* para *está difícil*, por exemplo), construções sintáticas (*A Maria, ela comeu o bolo que você deu para ela* para *A Maria comeu o bolo que você deu para ela*) e diversos outros tipos de ocorrências, com base numa escrita pautada pela gramática normativa.

O que se convencionou chamar internamente à linguística de “mito do déficit cognitivo” e “mito do déficit linguístico” são também desdobramentos no campo dos estudos da linguagem de uma discussão mais ampla, as chamadas **teorias do fracasso escolar**. Tais teorias buscam fornecer respostas para o problema das taxas de insucesso escolar dentre os grupos sociais de classes menos favorecidas. No caso do Brasil, trata-se de uma discussão especialmente relevante, sobretudo se considerarmos os esforços para erradicar o analfabetismo, feitos no século XX, e para combater as causas da desigualdade social pela via da educação, sobretudo no início do século XXI.



Soares, em 1986, publicou a obra *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, livro que se mostra pertinente para a discussão sobre variação e ensino mesmo após duas décadas de sua publicação. Na obra, a autora discute diferentes teorias que produziram explicações para o fracasso escolar e, com isso, diferentes propostas de solução para o problema.

De acordo com Soares (1986), uma primeira tentativa de solução determina que a escola realize um trabalho voltado para que os alunos aprendam a norma-padrão, especialmente. Essa teoria pode ser mais associada ao mito do déficit cognitivo, pois indica que, se os alunos de grupos que tenderiam ao fracasso escolar entrarem em contato mais intenso com as variedades prestigiadas ainda cedo, serão capazes de minimizar os efeitos de sua aquisição deficitária de uma norma-padrão ou da variedade culta. Uma segunda teoria discutida por Soares (1986), e que talvez esteja mais pautada no mito do déficit linguístico, indica que o mais adequado seria realizar na escola um trabalho de ensino com base na variedade do grupo de alunos. Como guia dessa segunda abordagem está a ideia de que, diante de um déficit linguístico, para praticar as variedades prestigiadas, a escola poderia então se voltar para a realidade do aluno, incluindo a variedade linguística praticada por ele.

No entanto, como aponta Soares (1986), ambas as possibilidades de solução apresentam uma primeira desvantagem, pois são propostas essencialmente compensatórias, isto é, direcionam-se para os sintomas desse problema sem, no entanto, trabalharem para a mudança da sua real causa. Uma segunda limitação de tais propostas é que aderir a uma delas significa deixar de problematizar com os alunos uma competência linguística e um conhecimento crucial: o posicionamento e o valor das variedades linguísticas num mercado simbólico, ou mesmo num mercado linguístico. Essa problematização está na base de um olhar sociológico sobre a linguagem e os processos de ensino, nos trabalhos de autores como Bourdieu (2001), Bourdieu e Passeron (1975). Segundo esses autores, ainda que sejam iguais as variedades do ponto de vista linguístico, é preciso reconhecer que elas possuem um poder simbólico distinto no espaço social, de acordo com os grupos e os campos sociais aos quais estariam relacionadas.



## Assimile

A noção de mercado linguístico, presente no trabalho de Bourdieu (2001), refere-se a um entendimento das línguas no espaço social mais amplo e parte da ideia de que a língua está presente nos processos de comunicação, de interação e de troca entre diferentes agentes e campos sociais e, por causa disso, também ela participa de uma economia de trocas simbólicas. Compreender uma língua com base em um mercado linguístico torna possível observar o fenômeno linguístico no mundo social, permeado de relações de poder que conferem maior legitimidade a certas línguas e variedades linguísticas, por exemplo. Uma língua ou variedade linguística pode possuir maior poder simbólico para um campo social em específico (a variedade legitimada no campo jornalístico, no campo jurídico, no campo acadêmico) ou para uma pluralidade de campos sociais, conforme contenham mais poder simbólico e prestígio os seus falantes.

Um olhar sociológico sobre o ensino e sobre a linguagem foi importante para demonstrar, por exemplo, que a escola existe como espaço no qual circula e se pretende fixar a cultura considerada legítima e, portanto, a língua legitimada e as variedades mais prestigiadas. Desse modo, seria preciso compreender que os alunos de classes sociais desfavorecidas chegam ao espaço escolar já em desvantagem, não por um déficit cognitivo ou linguístico, mas sim por causa de toda a socialização anterior à escola que tenderá a enquadrá-los fora das práticas legitimadas.



## Reflita

Dado que a escola parte da cultura e da língua legitimadas, os conteúdos que estão presentes no ensino-aprendizagem podem ser objeto de uma reflexão crítica, pois, ao eleger certos conteúdos, conhecimentos, textos, gêneros e variedades linguísticas, a escola pode conferir maior poder simbólico e legitimidade a eles. Você já pensou sobre quais variedades linguísticas, textos e gêneros estão hoje em dia sendo trabalhados na escola e, portanto, legitimados pelo ensino? Por exemplo, os textos e gêneros jornalísticos, e a linguagem jornalística de modo geral, estão muito presentes na escola. Quais são os impactos da ampla presença desses gêneros e variedades para a cidadania dos alunos? Há variedades, gêneros e textos outros que deveriam estar presentes na escola e ainda não estão?

Nesse contexto preocupante, autores como Bourdieu e Passeron (1975) e Freitas 2009a, tentam alertar para o fato de que a escola pode representar apenas mais um espaço institucional de reprodução da desigualdade, caso realize um trabalho compensatório que pouco fará sentido ao aluno vulnerabilizado socialmente, ou pode apartar o aluno das práticas mais legitimadas, caso decida, por exemplo, ensinar somente com base em uma variedade linguística e em uma cultura que ainda seja estigmatizada. Tais autores constroem uma crítica da escola como um espaço potencialmente reprodutor da desigualdade social e, ao mesmo tempo, fornecem as bases para que sejam construídas propostas de ensino-aprendizagem que realmente sejam capazes de construir novas estruturas de poder, de mais poder simbólico e efetivo para os grupos sociais desfavorecidos.

Dentre outros estudos, o trabalho de Bortoni-Ricardo (2014) é reconhecido por compreender as preocupações sociológicas implicadas no ensino de língua materna no Brasil, por exemplo, quando a autora afirma: "O Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias construídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística" (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158). Para a autora, dentre essas falácias estaria a crença de que, tendo em vista o conhecimento linguístico segundo o qual as variantes não padrão não apresentam erros, e sim diferenças, se desenvolveu no Brasil a crença de que os professores não deveriam intervir na correção de "erros gramaticais" dos alunos. Contudo, esse posicionamento pode ser considerado errôneo, segundo a autora, pois, por exemplo, os alunos que não forem avaliados pelos professores segundo suas variedades linguísticas escrita ou falada continuarão sujeitos ao estigma e ao preconceito fora da escola.



### Pesquise mais

Para prosseguir com respostas a essa discussão, você pode consultar, por exemplo, o livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, obra muito conhecida, de autoria do prof. Dr. Sírio Possenti. Nessa obra, vale notar a diferenciação feita por Possenti sobre ensinar a língua padrão na escola e ensinar a gramática, ou, principalmente, a gramática normativa.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

Um trabalho pedagógico culturalmente sensível com relação à variação, segundo Bortoni-Ricardo (2014), tem de ser feito com as variedades linguísticas no ensino sem que se caia em propostas equivocadas de solução. Afirmar a autora que isso envolveria uma postura respeitosa que leve o aluno a realizar ajustes, sobretudo levando em conta três conhecimentos importantes: 1) qualquer enunciado tem de ser adequado ao contexto em que é produzido ou veiculado; 2) há diferenças intrínsecas entre as modalidades oral e escrita da língua; 3) a aceitabilidade dos textos, como um fator de textualidade, tem de ser levada em conta.

A proposta de Bortoni-Ricardo (2014) pode ser considerada convergente com as considerações sobre a escola e a língua legítima presentes nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975) e Souza (2009), pois orienta que os professores guiem os alunos, no ensino de língua materna, para o reconhecimento de um mercado linguístico, no qual as diferentes variedades não são deficitárias em si, mas de fato são diferentes conforme o poder simbólico do qual dispõem em um determinado momento.

De modo geral, sendo verdadeira a máxima de que “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes” (GNERRE, 1991, p. 6), o ensino de língua materna deve estar atento para abordar a variação e as variedades linguísticas como possibilidade de construção de identidade dos alunos e como prática que os insere em determinadas posições no espaço social. Isso deve ser feito sem que se veja a escola como instituição redentora, capaz de sanar todos os problemas estruturados por outras forças sociais complexas. Mas, ao mesmo tempo, isso pode ser feito tendo em vista que a escola pode consistir em um espaço de reflexão e de fomento a uma estrutura de poder mais igualitária, ao menos do ponto de vista das variedades linguísticas.

### Sem medo de errar

É possível dizer que os dois fragmentos, dos alunos que chamamos de 1 e 2, representam situações praticamente opostas sobre o trabalho que está sendo realizado com as variedades linguísticas em sala de aula. De modo geral, a fala do aluno 1 trata de uma reflexão do próprio aluno sobre o uso de um recurso linguístico específico, o marcador discursivo “*tipo assim*”, bastante associado à fala dos

adolescentes e jovens. Já a fala do aluno 2 trata dos motivos que, na opinião do próprio aluno, estão por trás de seu fracasso escolar. São, portanto, fragmentos que revelam resultados opostos de práticas de ensino-aprendizagem provavelmente muito diferentes.

Para tratar de como reconhecem suas próprias competências de aprendizado, podemos relacionar as falas dos alunos a nossos conhecimentos sobre mitos linguísticos envolvidos em diferentes teorias do fracasso escolar.

Por exemplo, na fala do aluno 2, é possível notar que o próprio aluno se apresenta como centro e motivo de seu fracasso escolar, relacionando seu insucesso a uma inabilidade natural de seu pensamento. Esse tipo de explicação se relaciona diretamente com o mito do déficit cognitivo, pois o aluno atribui a ele e às suas capacidades naturais as falhas do aprendizado. Além disso, não deixa de ser surpreendente o fato de que não se trata de um professor apontando o déficit do aluno, mas dele próprio se apresentando, o que sugere que os anos de trajetória escolar podem ter infligido nesse aluno uma profunda insegurança sobre si mesmo. A escola pode gerar tal sentimento de insegurança ao explicitar para o aluno um distanciamento de sua cultura e de sua variedade linguística em relação à cultura e à língua legitimada, sem fornecer ao aluno a reflexividade, as competências e habilidades para diminuir ou reverter esse distanciamento. Esse distanciamento se reproduz, por exemplo, ao excluirmos a variedade linguística dos alunos das atividades de ensino da língua materna e os conhecimentos e competências já incorporados por eles antes do ingresso na escola.

Já a fala do aluno 1 indica que, em suas aulas, está ocorrendo um trabalho bastante relevante, de reflexão sobre a variedade linguística dos alunos e de ajustes de recursos linguísticos conforme o contexto que esses alunos adolescentes tenham de enfrentar. Quando o aluno reflete sobre o uso do marcador “tipo assim”, ele demonstra que sua competência linguística já reconhece o valor das variantes e variedades em um mercado linguístico, para o qual a escola pode prepará-lo, sem que tenha de abrir mão de sua própria variedade e, ao mesmo tempo, sem que tenha de usar somente a norma-padrão da língua.

Essas informações presentes nas falas dos alunos 1 e 2 nos levam a perceber diferentes pressupostos sobre o papel da escola no ensino

de língua materna. A fala do aluno 1 nos faz inferir que a escola pode e está atuando para gerar a reflexão do aluno sobre as variedades linguísticas e para fazer com que esse aluno aprenda recursos linguísticos diversos, dos quais lançará mão conforme o contexto. No entanto, a fala do aluno 2 mostra-nos que a escola pode estar atuando como reprodutora das desigualdades vividas pelo aluno nos outros espaços, o que lhe causa insegurança e lhe faz pensar que os conhecimentos escolares não são para si, pois ele mesmo teria inabilidades naturais. Trata-se de um contexto bastante alarmante, o caso do aluno 2, o qual a escola tem o papel fundamental de combater, com novas práticas.

Portanto, os exemplos mostram que um trabalho com a língua materna em sala de aula voltado para a reflexividade e para o desenvolvimento de novas competências pode trazer resultados como o que aparece no exemplo do **aluno 1**, no qual se vê uma reflexão sobre um recurso linguístico e sobre sua adequação a um contexto específico. Em contrapartida, um trabalho com a língua materna que deixe de valorizar os conhecimentos, as variedades e as competências dos alunos pode reproduzir casos como o exemplo do **aluno 2**, que introjeta em si mesmo os motivos de seu fracasso escolar e vê como incapacidades suas as lacunas e falhas do sistema escolar no qual esteve inserido.

## Avançando na prática

### O papel do professor no fracasso escolar

#### Descrição da situação-problema

Imagine agora que você, como um professor iniciante de língua materna, caminhava pelas salas da escola em que trabalha quando viu a seguinte cena, na aula de uma de suas colegas professoras:

Professora: agora cê vai ter que escrevê certo aqui na lousa e não sai enquanto não escrevê tudo

Aluno: ((escrevendo "os altores desses livro não pubricaram"))

Professora: não é assim escreve direito... cê sabe qual que é a regra

Aluno: ((sem conseguir escrever))

Professora: é uma vergonha mesmo vai sentá

Como você caracterizaria o trabalho em relação ao ensino de língua materna nesse caso? O que essa cena pode nos revelar sobre o papel do professor no insucesso do aprendizado de seus alunos?

### **Resolução da situação-problema**

Na cena presenciada pelo professor iniciante, nota-se um professor que repreende um dos alunos por sua escrita, gramaticalmente inadequada de acordo com a norma-padrão. O aluno, ao escrever na lousa, na frente dos demais colegas, é exposto em suas inabilidades e desrespeitado pelo professor, que direciona a ele um julgamento valorativo bastante violento (“é uma vergonha mesmo”). Esse tipo de trabalho no ensino de língua materna é compreendido como completamente inadequado, pois o trabalho com a norma-padrão não está sendo feito de modo construtivo, ou seja, a norma-padrão está sendo usada como ferramenta para desqualificar aqueles que ainda não sabem como operá-la segundo o esperado.

Mais grave ainda é pensarmos no papel do professor nesse caso, pois provavelmente ele pode estar atuando como um verdadeiro agente do insucesso escolar de seus alunos. De acordo com Freitas (2009a, p. 298), “atualmente, temos um ensino fundamental praticamente universalizado”, com 97,4% das crianças brasileiras entre 7 a 14 anos na escola. Isso nos revela que a exclusão não é mais quantitativa e qualitativa, sendo agora basicamente qualitativa: “todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado”.

Freitas 2009a, afirma que os professores agem, muitas vezes, para corroborar as dificuldades dos alunos das classes desfavorecidas e vulnerabilizadas. Segundo a autora, para explicar esse processo, é preciso relacionar também os professores a suas trajetórias de classe social. Grande parte dos professores pertence às classes média-baixas e sua remuneração impede uma ascensão econômica. Assim, pode estar presente em práticas como essa, vista na cena, um ressentimento de classe e um sentimento de impotência, pois a necessidade (inconsciente) de distinção da classe média-baixa faz com que esses professores se pautem por julgamento moral, por meio do qual tentam afastar sua própria condição da dos alunos, muitas vezes agindo de modo violento, corretivo sem ser construtivo, com os alunos. Além disso, o funcionamento precário da escola (estrutura, salários, condições de trabalho) pode acirrar a violência que alguns professores direcionam aos alunos.

## Faça valer a pena

**1.** “As dificuldades, comumente apontadas por outras pessoas dos contextos em que vivem – família, amigos, escola, trabalho – assumem proporções por vezes exageradas, cristalizam-se, desvitalizando potenciais. Assim, uma criança chega na clínica e diz: *‘eu falo errado, é... minha mãe disse que a professora falou que eu preciso aprender a falar direito. É que eu troco as letras. É, eu não sei falar, eu sou burro’*.”

Na cabeça dessa criança, de tudo o que disse, o que mais importa é que não sabe falar porque é burra, ou por isso é burra. Quando lhe apontamos que talvez ela saiba falar mais do que imagina, tanto que compreendemos tudo o que nos foi dito, e então perguntamos o que ela acha disso, sua resposta é, via de regra, lacônica: *‘não sei’*.”

(PERROTA et al., 1994, p. 9)

O texto se refere aos relatos presenciados por profissionais envolvidos com o desenvolvimento linguístico infantil. Considere as seguintes afirmativas sobre o relato produzido pela criança em questão:

I – O relato indica um possível déficit linguístico e déficit cognitivo da linguagem da criança, aos quais a profissional logo se contrapôs.

II – O relato indica apenas um déficit linguístico na linguagem da criança, também percebido pela profissional.

III – A escola da criança foi o espaço de onde surgiu a queixa sobre sua linguagem.

IV – A queixa sobre a linguagem da criança teve apenas uma preocupação normativa com a linguagem, sem preocupação com a adequação de sua variedade linguística a diferentes contextos de uso.

São corretas apenas as afirmativas:

- a) I e III.
- b) I e IV.
- c) II e IV.
- d) II e III.
- e) I e IV.

**2.** “Para resolver o problema da educação popular é preciso repensar e rever anteriormente uma sociedade altamente desigual e injusta, que se utiliza da escola para reproduzir seus mecanismos de exclusão social que impede que seres iguais tenham oportunidades tão diferentes só porque falam diferentes variedades da mesma língua.”

(SAMPAIO, 2009, [s.p.])

Considere o texto-base acerca da exclusão social na escola realizada por meio da linguagem e as seguintes afirmativas sobre possibilidades de inserir a discussão sobre variedades linguísticas no ensino:

( ) Refletir sobre o papel do professor é fundamental para reduzir as taxas de fracasso escolar.



( ) Para igualar as variedades em seu prestígio, basta a valorização das variedades estigmatizadas, sem que seja preciso valorizar as diferentes culturas.

( ) Conhecer as trajetórias sociais dos alunos, como uma comunidade, pode ajudar no trabalho com a competência linguística falada e escrita.

( ) Conscientizar os alunos a respeito do papel de suas variedades num mercado linguístico não pode ser feito no ensino de língua materna.

Assinale a sequência correta para julgar as afirmativas:

- a) V – V – F – F.
- b) V – F – V – F.
- c) F – F – V – V.
- d) V – F – V – V.
- e) F – V – V – V.

**3.** “Ora, para que uma língua entre outras se imponha como a língua legítima é preciso um mercado linguístico unificado, no qual o valor das diversas outras línguas e dos dialetos (sociais ou regionais) seja medido em comparação à língua dominante. [...] Isso significa que, para Bourdieu, para além da simples comunicação de sentido, os discursos são signos de riqueza, signos de autoridade, eles são emitidos para ser avaliados e obedecidos, e que a estrutura social está presente no discurso.”

(CALVET, 2002, p. 107)

O excerto corresponde ao comentário do sociolinguista Louis-Jean Calvet acerca da compreensão do sociólogo Pierre Bourdieu sobre a noção de mercado linguístico. É correto dizer que tal noção:

- a) procura articular uma compreensão das relações sociais a uma compreensão sobre o uso das línguas e variedades;
- b) procura subjugar uma compreensão linguística a uma compreensão econômica sobre a sociedade;
- c) reduz as línguas e variedades à condição de um produto acabado, não dinâmico;
- d) reduz a possibilidade de trabalhar com os níveis textuais, discursivos e lexicais das variedades;
- e) soluciona a problemática acerca da desvalorização e estigmatização das variedades.

## Seção 4.2

### Gramática, linguística e ensino

#### Diálogo aberto

A reflexão sobre o trabalho com a língua materna em sala de aula pode ocorrer não apenas no sentido de mostrar aquilo que “não se deve fazer”, mas também no sentido de propor caminhos e abordagens relevantes, ao menos para auxiliar o início de um trabalho mais consciente sobre o papel da gramática e da linguística no ensino. Vamos discutir e praticar sobre como poderiam ocorrer essas abordagens construtivas?

O contexto de aprendizagem desta unidade diz respeito a situações de trabalho de um professor iniciante na área de língua materna para adolescentes, entre 12 e 15 anos. Esse professor, em suas aulas, tem de lidar com as diversidades (linguísticas, sociais, culturais) presentes nas turmas com as quais trabalha.

Imagine que você, no papel desse professor, está desenvolvendo em conjunto com seus colegas uma sequência didática, que será implantada em algumas aulas. O objetivo dessa sequência didática será desenvolver uma atividade que explore as relações entre escrita e oralidade e que permita o aprendizado da norma-padrão e da variedade culta. Um de seus colegas sugere o seguinte passo para essa sequência didática: primeiramente, os alunos entrevistariam uns aos outros sobre um determinado tema, para que a turma produza, em um segundo momento, um texto de divulgação científica a partir dessas entrevistas. O colega mostra a você o seguinte exemplo, visto em um livro:

#### 1) Entrevista oral\*\*:

**Aluno entrevistador:** você sabe como que::/ como que ocorre/ como ocorrem os trovões?

**Aluno entrevistado:** vi::xi ((risos)) sei não ((risos)) eu sei o que eu vejo quando chove... porque quando trovo/ quando dá trovão lá de casa dá pra vê(r) um barulhão

**Aluno entrevistador:** dá pra OUvi(r) então né?

**Aluno entrevistado:** aé/ dá pra OUVI(R) um barulhão ((risos)) só que o barulho vem só bem depois que a gente já viu o relâmpago sabe? então um acontece depois do o(u)tro né?... uma vez trovejo(u) e relampejo(u) tanto lá perto de casa que eu fiquei com tanto medo nós desligamo(s) tudo que (es)tava perto pra não ter perigo de queimá(r) tv, queimá(r) gelade(i)ra, computador:: imagina só

## 2) Trecho do texto de divulgação científica com base na entrevista:

"Apesar de serem fenômenos comuns, muitas pessoas não sabem como ocorrem os trovões. 'Eu não sei como ocorrem mas, na minha casa, quando ocorrem os trovões nós ouvimos um barulhão!', diz M. aluna do colégio. M. destaca uma informação importante para compreendermos os trovões e relâmpagos, ao lembrar que 'o barulho do trovão vem um pouco depois que a gente vê o relâmpago, não é mesmo? Na minha casa, quando notamos os trovões nós desligamos os aparelhos para não ter perigo de estragar, com relâmpagos ou raios.'"

\*\* tema e textos inspirados na discussão de Gomes-Santos (2012).

O exemplo apresentado mostra que as falas da entrevista oral (texto 1) foram retextualizadas e estão compondo a contextualização do texto de divulgação científica (texto 2). Imagine-se na posição do professor e responda ao seu colega o que acha dessa sugestão, com base nas seguintes questões: O trabalho de retextualização (dessa entrevista oral transcrita para a contextualização de um texto de divulgação científica escrito) estaria adequado em uma abordagem não dicotômica de ensino das relações entre oral e escrito? Por quê? Esse trabalho de retextualização, do texto 1 para o texto 2, poderia resultar em quais competências e habilidades para os alunos? Ainda tendo em vista o exemplo, quais características das variedades linguísticas podem ser discutidas e sistematizadas com os alunos a partir das atividades com esses dois gêneros (entrevista oral e texto de divulgação científica)?

Na resolução dessa situação-problema, você deverá levar em conta possibilidades do **trabalho com a língua materna em sala de aula**, por meio da **análise linguística**, e com as práticas de **oralidade e escrita** para o desenvolvimento de **novas competências** (novos recursos linguísticos, novos conceitos, novos registros).

## Não pode faltar

Sabemos que o ensino brasileiro de língua materna foi, e provavelmente continua sendo, fortemente associado a conteúdos específicos: a gramática tradicional e a norma-padrão. Entre outros autores, Mendonça (2006) discute algumas lacunas do trabalho com língua materna que se tornaram, posteriormente, ponto-chave para que o ensino de gramática fosse revisto criticamente. Segundo a autora, o ensino de gramática nas aulas de língua materna no Brasil gerou resultados insatisfatórios, ao levarmos em conta o baixo rendimento dos alunos em habilidades de leitura e escrita (averiguado em avaliações de larga escala, por exemplo). Afirma Mendonça (2006) que, além disso, as pesquisas linguísticas constataram diversas inconsistências teóricas nos conteúdos tidos como prescrições gramaticais, demonstrando que regras muitas vezes tomadas como aplicáveis ao português brasileiro não se sustentavam em um conjunto mais numeroso de exemplos (as definições de sujeito, feitas com subclassificações que misturam critérios semânticos, sintáticos e pragmáticos, por exemplo). A autora salienta, ainda, que esse conteúdo gramatical pouco colaborava para descrever a norma-padrão contemporânea, cada vez mais distanciada da prática linguística real dos falantes do português brasileiro (PB).

Acerca do modo como tem sido realizado o trabalho com a língua materna no ensino médio (EM), por exemplo, Mendonça (2006) afirma ocorrer uma organização dos conteúdos na qual são sucessivamente ensinadas as unidades: da palavra para a oração; da oração para o período. No entanto, essa organização cumulativa muito raramente chegaria ao tratamento das unidades maiores: o texto e o discurso. Segundo a autora, esse processo de organização da língua materna como gramática normativa faz aparentar não existirem fenômenos linguísticos para além da sequência: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.

Além disso, esse tipo de aplicação do conhecimento linguístico como conhecimento gramatical, centrado em alguns níveis, ignora ainda dois pontos importantes, na visão de Mendonça (2006). Primeiramente, quando as aulas de língua materna inserem os alunos nas unidades linguísticas mínimas, isso contrasta com o fato de que os alunos chegam ao EM com habilidades prontas, há muito tempo, no nível interacional. Nesse sentido, poderia facilitar o aprendizado uma

abordagem que ocorresse do macro (interacional, discursivo, textual) para o micro (sintático, semântico, morfológico), pois, na verdade, o fluxo de aprendizagem da competência linguística acompanha esse sentido. Em segundo lugar, a organização cumulativa dos conteúdos ignora o objetivo da escolarização de formar **usuários da língua** e acaba por se aproximar de tentar formar **analistas da língua**. Mendonça (2006) defende que o objetivo seja o de formar usuários da língua, com autonomia, recursos e competências para os contextos diversos nos quais irão se inserir.

Como resultado desse breve panorama sobre alguns pontos problemáticos das aulas de língua materna, são frequentemente presenciadas as seguintes perguntas dos alunos: “Eu tenho que aprender isso para quê?”, “Quando é que vou usar isso?”, “Para que serve saber a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal?”. Perguntas como essas demonstram o reconhecimento, por parte dos alunos, de uma dicotomia existente entre (i) um saber centrado na gramática como um conjunto de tipologias e classificações e (ii) um conhecimento que seja capaz de produzir significado e função para os recursos linguísticos nas práticas dos indivíduos.

Com o avanço da linguística e também da sociolinguística educacional, as perspectivas mais críticas ao ensino da gramática tal como se faz(ia) no Brasil construíram boas respostas e propostas para os problemas do ensino de língua materna, como a proposta que leva em conta a inserção da **análise linguística** (AL) nas práticas de leitura e produção textual. Segundo Mendonça (2006, p. 205),

O termo **análise linguística** não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Gerardi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* ([1984] 1997c) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica.

O trecho em questão, no qual Mendonça (2006) menciona algumas das motivações para a análise linguística na leitura e produção de textos, consiste em uma proposta relevante para o trabalho com a língua materna, pois propõe que, nas aulas, os recursos linguísticos

de diferentes níveis sejam reconhecidos, construídos conjuntamente, praticados com os alunos. Essa proposta, além disso, não exclui o conhecimento gramatical do ensino de língua materna, mas sim propõe que esse conhecimento esteja a serviço dos falantes e de suas práticas linguísticas.



### Pesquise mais

O trabalho de Wanderley Geraldi, mencionado por Mendonça (2006), acerca do trabalho com os textos em sala de aula e do ensino de língua materna tornou-se uma referência do assunto. Você pode saber mais sobre o impacto do trabalho desse pesquisador para o ensino de língua materna nas seguintes obras:

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, L. de F. **O ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

A possibilidade de a análise linguística se juntar à leitura e à produção de textos no ensino de língua materna constrói um ambiente convergente ao tratamento das diferentes variedades linguísticas na sala de aula. Isso porque, ao analisar e produzir textos, os alunos podem identificar recursos presentes na escrita e, em seguida, elencar recursos com a mesma função presentes na fala (por exemplo, se na escrita utilizamos um certo léxico para demonstrar formalidade, como poderíamos demonstrar essa mesma característica na fala?). Podem também buscar e analisar palavras e construções sintáticas que, apesar de pertencerem a diferentes variedades regionais e estilísticas, são capazes de desempenhar uma mesma função textual-discursiva ou pragmática.

Práticas como essas reconhecem que os traços (variantes) das variedades podem ser vistos como recursos, dos quais o aluno aprende a lançar mão conforme os propósitos comunicativos de uma determinada situação e conforme a norma linguística que julgar adequada a esse contexto. Nesse sentido, o trabalho é capaz de produzir uma reflexão sobre o uso da língua – o que, feito reiteradamente, poderá conferir prática e autonomia ao aluno egresso da escolarização, como pretendem os PCN (BRASIL, 1997, p. 60), por exemplo:

O princípio didático básico das atividades não apenas deste bloco [sobre pontuação], mas de todos os outros, é sempre o mesmo: partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, pretende-se que o aluno evolua não só como usuário mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade linguística.



Como mencionamos anteriormente, a continuidade da pesquisa linguística no Brasil trouxe respostas que impactaram o ensino de língua materna. Pode ser mencionada como uma segunda questão de impacto a abordagem de Marcuschi (2010 [2000]) para **as relações entre oralidade e escrita**. De modo geral, o autor organiza uma proposta de estudo das relações entre oralidade e escrita baseada em uma visão não dicotômica, ou seja, compreendendo fala e escrita como *duas modalidades da língua* que formam *um contínuo*, pois pode haver gêneros textuais/discursivos concebidos e praticados totalmente ou parcialmente em ambas as modalidades. Qual seria o impacto dessa proposta para o trabalho com a língua materna, com a gramática e com a variação no ensino?

Ocorre que, ao considerar fala e escrita como duas modalidades da língua, Marcuschi (2010 [2000]) reconhece possibilidades equilibradas de produção de conhecimento para ambas, fala e escrita. Isso, no entanto, muitas vezes não foi considerado no ensino, pois os processos de ensino-aprendizagem davam à escrita uma condição de primazia sobre a fala, sendo a língua falada considerada uma excrecência nessa perspectiva. Além disso, a diferença de estatuto conferida as duas modalidades se deixava entrever em diversas atividades com a língua materna na sala de aula, pois as influências da fala (e de suas estratégias de construção) na aquisição da escrita eram frequentemente coibidas na escrita, em diversos níveis, e instantaneamente consideradas como erro, ortográfico ou gramatical.



Ao defender um sentido construtivo para a noção de erro ortográfico, defende-se que profissionais da língua materna sejam capazes de perceber que grafias como *borraxaria*, *táquici*, *omem* e tantas outras são motivadas pelas possibilidades internas do próprio sistema linguístico do português brasileiro em funcionamento. O que se considera como erro durante a aquisição da modalidade escrita pelos alunos pode corresponder a uma testagem do aluno em relação às formas possíveis de representar na escrita os fonemas da língua. Por exemplo, o aluno faz uma escolha pelo /x/ no lugar de /ch/ para representar o mesmo fonema em *borraxaria/borracharia*. Em grafias como *táquici* durante a escolarização, nota-se a influência da modalidade oral e da pronúncia, em substituição a uma possibilidade do sistema ortográfico linguístico (o /x/ em *táxi*). Já na grafia *omem*, deixa de haver na escrita a inclusão da letra *h* que no português brasileiro não corresponde a um fonema.

De modo geral, as convenções ortográficas são adquiridas por meio da prática reiterada da escrita, e os erros presentes ao longo desse processo frequentemente correspondem a testagens dos alunos com as possibilidades do sistema da língua escrita.

O trabalho de Marcuschi (2010 [2000]), contudo, demonstrou que existem diversas nuances tanto para a fala quanto para a escrita: ambas estão, na verdade, inseridas num “*continuum* de variações, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*” (MARCUSCHI, 2010, p. 42). Você consegue perceber como isso impacta o trabalho com a língua materna, com a gramática e com a variação em sala de aula?

Em primeiro lugar, considerar que fala e escrita são duas modalidades da língua nos faz pensar que, ao chegar na escola, os alunos já dominam uma das modalidades e, ao adquirir a escrita durante a escolarização formal, os alunos tornam-se “bimodais” em sua própria língua. Ou seja, a escola deve entender que, sendo modalidades diferentes, oralidade e escrita não possuem uma relação especular. Não pode a escrita ser uma representação da fala, assim como a fala não tem que ser uma representação da escrita e sua norma-padrão, por exemplo. Essa concepção envolve, então, outra forma de trabalho com a língua materna, pois devem existir atividades com a língua materna que contemplem ambas as modalidades e os recursos/estratégias atinentes a elas.



Além disso, essa questão impacta o trabalho com a ortografia, pois é preciso compreender que muitos casos considerados como “erros de ortografia causados pela fala” correspondem à influência de uma modalidade na outra, para um aluno ainda não intimidado com o fato de que será preciso desenvolver habilidades e competências para cada uma das modalidades da língua.



### Refleta

Como as tecnologias podem impactar o ensino de gramática nas aulas de língua materna? Tecnologias já largamente disseminadas no Brasil, como os smartphones e celulares, por exemplo, contêm dispositivos de adequação e correção ortográfica automáticos. Nos computadores, os editores de texto também contêm dispositivos de adequação gramatical, indicando segmentos nos quais pode haver algum equívoco perante a norma-padrão escrita.

É preciso lembrar que, com o tempo, a escrita por meio desses dispositivos (computadores e smartphones) ocorrerá com frequência cada vez maior, em detrimento da escrita manual, que não tem a ajuda de corretores automáticos. Como ficará o ensino da ortografia e da norma-padrão nesse caso? Poderá haver, no ensino de língua materna, uma minimização do trabalho com a gramática em prol do trabalho voltado para a análise linguística? Ou o componente gramatical se manterá no ensino, mesmo com a participação das tecnologias de adequação e correção da escrita?

Em segundo lugar, assumir que tanto a modalidade escrita como a oral sofrem variações (conforme os gêneros textuais/discursivos e a formalidade-informalidade) implica desconstruir a ideia de que apenas a escrita produziria uma padronização da língua. Desse modo, tanto fala como escrita podem construir práticas formais e informais, práticas mais ou menos letradas. Com isso, não deve ser apenas a escrita o objeto de ensino no trabalho com a língua materna. É preciso considerar que a oralidade está presente em grande parte da produção de nosso conhecimento cotidiano e é por meio dela que construímos nossas vivências, nossas relações sociais e institucionais, por exemplo.

Sabendo disso, os PCN preveem que o trabalho com a língua materna em sala de aula desenvolva também competências relativas ao uso da língua falada, sobretudo levando em conta os chamados gêneros orais formais públicos (SCHNEUWLY; DOLZ,

2004), importantes para a inserção dos indivíduos nas práticas de cidadania – como a exposição oral (presente em apresentações acadêmicas ou empresariais, conferências, seminários etc.) e a argumentação (presente em debates, mesas-redondas, entrevistas). Também foi considerando a importância das atividades didáticas com a oralidade que Marcuschi (2010 [2000]) analisou diversos casos de retextualização, pois, para o autor, a passagem de uma modalidade da língua a outra está muito presente em nosso cotidiano e poderia se tornar objeto de ensino nas sequências didáticas elaboradas.

Você pôde entrar em contato até o momento com duas propostas para trabalhar a língua materna em sala de aula, no sentido de explorar as relações entre gramática, linguística e ensino: fazer com que o ensino leve em conta a **análise linguística** nas atividades de leitura e produção de textos (sem, contudo, eliminar a gramática); fazer com que o ensino leve em conta práticas de **escrita** e também de **oralidade** como objeto de ensino. É possível considerar que essas duas propostas de abordagem para o trabalho com a língua materna em sala de aula estão ligadas a um terceiro elemento importante, pois buscam partir dos conhecimentos dos alunos para construir, ao longo da escolarização, novas **competências linguísticas**.

Para construir novas competências linguísticas são importantes as observações iniciais acerca das diversidades presentes entre o grupo de alunos, nos termos de uma *pedagogia culturalmente sensível* (BORTONI-RICARDO, 2014). Para o professor, o reconhecimento dessa diversidade passa pelo reconhecimento das diferentes identidades, variedades e estilos linguísticos presentes em sala de aula, assim como das diferentes relações com o conhecimento e com a escolarização que possuem os alunos em decorrência de suas trajetórias de classe social e de cultura.

É necessário compreender que há alunos que, em sua trajetória familiar, não tiveram a oportunidade de construir afetividade pelo conhecimento e significado social para a escolarização. No entanto, os processos de ensino-aprendizagem podem reverter esses contextos, caso consigam demonstrar aos alunos quais são as competências que já têm e quais competências poderiam ter para alcançar seus objetivos. Por isso, no que diz respeito à língua materna, importa articular atividades que partam das variedades e registros para chegar a outras variedades e normas que são muitas vezes requeridas em contextos profissionais, escolares, formais, escritos ou falados.



As variedades linguísticas (chamadas também de dialetos) designam os diferentes falares associados aos grupos sociais, seja com base em classes sociais, regiões geográficas, estilos linguísticos, seja com base nas modalidades falada e escrita. Já o conceito de **registro** tem sido associado às diferenças em função da formalidade e da informalidade, conforme os propósitos comunicativos e os interlocutores a quem determinado enunciado se dirige. Um mesmo falante, em uma situação de baixo monitoramento da fala em sua casa, por exemplo, pode apresentar um registro informal, diferentemente do registro praticado por ele em seu ambiente de trabalho ao dialogar com seus pares e chefes. Com isso, um mesmo falante pode circular por registros diferentes associados à mesma variedade linguística.

Importa, além disso, fixar a ideia de que as **normas linguísticas** são várias, tendo em vista que não há apenas a norma-padrão (mais associada à escrita) circulando em nossas práticas linguísticas. Assim, é possível falarmos em uma norma linguística da fala formal e em uma norma linguística de determinada variedade, por exemplo, uma vez que circulam tentativas de padronização e referência para os diferentes falares, ainda que não com a mesma força dos padrões e fixação da norma-padrão escrita.

No entanto, é necessário perceber que muito dificilmente poderíamos dizer que um falante apresenta traços associados a uma variedade linguística única – ou que desenvolve apenas um registro, uma norma linguística –, pois não há limites demarcados quando tratamos das variedades linguísticas e, além disso, um mesmo traço linguístico comumente está associado a diversas variedades linguísticas.

Quando o aluno se dá conta da variedade e das competências linguísticas que já possui, estimula-se nele a reflexividade. Esse trabalho pode consistir na base para sistematizar conceitos e para que os alunos vejam o valor simbólico e o significado social de suas competências (São estigmatizadas por certos grupos e não outros? São legitimadas?). O reconhecimento de suas próprias competências linguísticas pode fazer com que o aluno consiga identificar, analisar e praticar novos recursos apreendidos na gramática e na análise linguística, com a leitura e a produção textual.

A tarefa da escola no ensino de língua materna, portanto, é de fornecer condições (reflexividade, conceitos, práticas) para que os alunos desenvolvam sua competência linguística e comunicativa,

ampliando seu repertório linguístico na fala e na escrita. Esse trabalho de fato passa pelo aprendizado da norma culta, mas a extrapola, no sentido de fazer com que o aluno saiba lançar mão dos recursos apreendidos para ampliar sua prática linguística e sua produção e apreensão de conhecimento.

### **Sem medo de errar**

O exemplo apresentado pelo colega professor traz dois gêneros textuais/discursivos: uma entrevista oral, feita entre os alunos, e um texto de divulgação científica produzido com base na entrevista. Pode-se dizer que ambos tratam do conhecimento sobre trovões e relâmpagos. Embora a entrevista oral esteja mais ligada ao propósito de buscar conhecimentos que os alunos tenham sobre trovões e relâmpagos, o texto de divulgação científica vai adiante nesse propósito, pois esse gênero textual/discursivo escrito está mais relacionado a reunir e expor informações para um público amplo sobre fenômenos que são abordados no campo científico. Desse modo, numa primeira observação, podemos dizer que, sim, o trabalho de retextualização proposto é adequado em uma abordagem não dicotômica de ensino das relações entre oral e escrito, pois os dois gêneros sugeridos proporcionam o trabalho com diferentes modalidades da língua (oral e escrita) levando em conta distintos propósitos para as atividades – as entrevistas como um momento inicial de reunir e coletar conhecimentos; o texto de divulgação como um momento de organizar e disseminar o conhecimento em torno dos trovões e raios. Com isso, podemos considerar que a sugestão se baseia numa visão não dicotômica do ensino da fala e da escrita, pois reconhece que os conhecimentos evocados na entrevista oral, assim como alguns de seus recursos linguísticos, têm continuidade na escrita e participam da própria constituição do texto escrito de divulgação científica.

Um segundo ponto para que o professor se posicione sobre a sugestão do colega está na possibilidade de trabalhar diferentes competências e habilidades linguísticas dos alunos. Acerca disso, é preciso considerar que o texto de divulgação científica, ao se basear na entrevista, promoverá uma retextualização das informações produzidas nesse contexto. E, por se tratar de uma retextualização, é possível notar diversos recursos linguísticos mais associados à oralidade, que já não são notados ou são substituídos no texto escrito. Por exemplo, enquanto a entrevista oral contém

marcadores discursivos (“né?”, “ah é”, “então”), interjeições (“vixi”), truncamentos (“como que/ como que ocorre”), repetições (“queimá(r) TV, queimá(r) geladeira), o texto escrito tende a suprimir essas estratégias típicas da construção da fala. Nesse sentido, a retextualização expressa aí, da fala para a escrita, apresenta uma série de recursos linguísticos que podem ser discutidos com os alunos. Essa problematização poderia fazer com que os alunos desenvolvessem as seguintes habilidades: (i) identificação de recursos mais associados à fala, (ii) reflexão sobre a presença desses recursos em suas variedades, (iii) análise dos efeitos desses recursos em outras práticas comunicativas e (iv) adequação de seus registros de fala conforme seus propósitos comunicativos, a formalidade ou a informalidade pretendida, por exemplo. São essas algumas das habilidades que podem ser desenvolvidas a partir de uma proposta de análise linguística articulada à leitura e à produção de textos.

Um terceiro questionamento que o professor deve levar em conta ao aceitar ou não a sugestão de seu colega está na possibilidade de trabalhar também algumas características de variedades linguísticas mais ou menos formais. Considerando o exemplo fornecido ao professor por seu colega, é possível notar várias possibilidades também para isso, dentre as quais podemos destacar: (i) a possibilidade de trabalhar com a passagem do discurso direto (da entrevista) para o discurso indireto (no texto de divulgação científica) e de mostrar, por meio dessa atividade, como as variedades usadas se aproximam e se diferenciam, (ii) a possibilidade de trabalhar com a pontuação como um todo e (iii) a possibilidade de trabalhar com a escolha lexical na oralidade (um registro mais informal) e suas possíveis diferenças com a seleção lexical para um gênero textual escrito na esfera da divulgação científica (um registro mais formal, no exemplo em questão). Essas possibilidades de trabalhar com a norma-padrão significam também oportunidades para desenvolver novas competências linguísticas (no caso, para a escrita) a partir de uma competência linguística já mobilizada pelos alunos nas entrevistas orais.

Portanto, de modo geral, é possível dizer que o professor recebeu de seu colega uma sugestão relevante e bem-vinda, pois permitiria realizar um trabalho com a língua materna que levaria em conta: a oralidade e a escrita; diferentes recursos e características das variedades linguísticas; e possibilidade de aliar a análise linguística a

um conhecimento da norma-padrão, partindo de competências já apresentadas pelos alunos. Como você pôde ver nesta seção, esses têm sido pontos importantes e cada vez mais incentivados no ensino de língua materna em nosso país.

## Avançando na prática

### Gêneros, variedades e temas

#### Descrição da situação-problema

Ao buscar com seus colegas professores sugestões para elaborar uma sequência didática na qual fossem trabalhadas diferentes variedades, modalidades e possibilidades de gerar novas competências linguísticas, você teve contato também com o seguinte relato de um colega professor:

**Professor 1:** cara/ no meu caso não deu certo então eu voltei a trabalhar com o tradicional mesmo... os alunos não participaram então eu achei melhor fica(r) só no texto escrito mesmo um artigo jornalístico...

**Professor 2:** mas que que aconteceu? com quais gêneros você trabalhô(u)?

**Professor 1:** então/ eu combinei com o professor de História e os grupos tinham que trabalhar com o tema "expedições dos bandeirantes no Brasil"... primeiro eles faziam uma exposição oral sobre esse tema e depois entregavam um artigo jornalístico sobre isso... mas foi muito difícil realiza(r) a exposição oral e eles não gostaram... os grupos apresentaram muita informação repetida e a fala no momento de apresenta(r) era bem truncada... então eu achei melhor não aprofundá(r) muito nisso e ficamos mais na compreensão do artigo jornalístico mesmo

Levando em conta o relato desse colega sobre o insucesso dessa sequência didática por ele proposta (e levando em conta também seus conhecimentos sobre algumas questões importantes ao trabalho com a oralidade e a escrita, com as competências linguísticas dos alunos), como você poderia explicar o insucesso do projeto de seu colega? Observe, sobretudo, os gêneros textuais/discursivos selecionados por ele, o tema escolhido para ambas as práticas e as competências linguísticas envolvidas nessa proposta.

## Resolução da situação-problema

Em primeiro lugar, em relação à escolha dos gêneros, é preciso levar em conta que partir da exposição irá demandar uma série de habilidades dos alunos, haja vista que se trata de um gênero geralmente preparado por meio da escrita e posteriormente veiculado na fala formal. Desse modo, talvez fossem necessárias muitas horas de trabalho para que os grupos chegassem à performance da exposição oral, o que inviabilizaria a escolha desse gênero como atividade inicial dessa sequência didática.

Em segundo lugar, a escolha de um tema afastado da temporalidade das vivências dos alunos comprometeu essa oportunidade de partir das competências dos alunos e de suas variedades linguísticas. O fato de o tema escolhido corresponder ao mesmo para todos os grupos pode também diminuir a motivação dos alunos para essas atividades, visto que, tratando todos do mesmo tema, haverá menos possibilidade para a construção de novos conhecimentos por meio das práticas de linguagem e o trabalho se tornará repetitivo.

Portanto, ao elaborar uma sequência didática que tenha o intuito de trabalhar diferentes variedades, modalidades e recursos linguísticos, será preciso estar atento aos gêneros e aos temas escolhidos, para que de fato essas escolhas favoreçam o trabalho, em lugar de se tornarem obstáculos ao desenvolvimento de novas competências no ensino de língua materna.

### Faça valer a pena

**1.** As sequências a seguir contêm, à direita, exemplos encontrados por Silva e Andrade (2011, p. 283) em textos escritos de alunos de uma escola rural tocantinense.

criar> cria

quer> que

nós> nós

lucro> lucru

criam> crião

Analisando os exemplos, é correto afirmar que:

- está ocorrendo influência de uma fala incorreta no processo de ensino-aprendizagem da escrita;
- está ocorrendo influência da modalidade oral e sua pronúncia na aquisição da escrita dos alunos;

- c) não está ocorrendo como deveria a aquisição da escrita, dado que as grafias não correspondem à norma;
- d) não está ocorrendo uma influência da língua materna na variedade utilizada para a aquisição da escrita;
- e) ocorreu uma aquisição escrita adequada que independe da norma e teve como base a língua materna dos alunos.

**2.** “A norma-padrão não é um modo de falar: como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão*.”

(BAGNO, 2012, p. 25)

A partir do excerto, é correto afirmar que tornar a norma-padrão o centro do ensino de língua materna:

- a) proporciona o desenvolvimento de habilidades necessárias nos contextos cotidianos dos alunos;
- b) favorece uma variedade de prestígio (falada ou escrita), presente no trabalho e no ensino;
- c) desenvolve competências linguísticas variadas nos alunos, que poderão ser aplicadas em diferentes práticas sociais;
- d) favorece o estudo de uma variedade que pode não corresponder às práticas linguísticas reais;
- e) proporciona o desenvolvimento de uma variedade desnecessária, associada aos grupos estigmatizados.

**3.** O excerto a seguir foi retirado dos PCN (1997) de língua portuguesa e menciona a questão do ensino de pontuação.

“Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.”

(BRASIL, 1997, p. 59)

De acordo com a perspectiva presente nos PCN, é correto afirmar que o ensino de gramática relativo à pontuação:

- a) deve privilegiar o ensino de regras de aplicação dos sinais de pontuação, exemplificando em diferentes sentenças quais os casos de estudo de cada um dos recursos;



- b) deve abordar os efeitos estilísticos advindos das variedades linguísticas dos alunos e deixar a cargo do aluno a escolha dos recursos de pontuação, sem levar em conta a norma-padrão;
- c) pode ficar a cargo da articulação elaborada pelo professor, visto que esse pode apresentar aos alunos seu modo próprio de composição estilística por meio dos recursos de pontuação;
- d) deve levar em conta que certos efeitos de sentido são inadequados e incorretos e pode demonstrar que os recursos de pontuação são restritos a certos efeitos de sentido, da norma-padrão;
- e) não deve ficar restrito a regras de aplicação dos sinais de pontuação, mas sim veicular que tais recursos estão a serviço dos propósitos comunicativos dos textos produzidos pelos locutores.

## Seção 4.3

### Propostas de ensino com base nas variedades linguísticas

#### Diálogo aberto

Como as variedades linguísticas orais ou mais informais podem estar na base das atividades, em aulas de língua materna? Nesta seção, você refletirá sobre como esse tema importante da sociolinguística, as variedades linguísticas e os gêneros orais, pode estar presente na elaboração de propostas de ensino.

O contexto de aprendizagem desta unidade diz respeito a situações profissionais de um professor iniciante no ensino de língua materna para adolescentes entre 12 e 15 anos. Nesta situação-problema, o professor deverá usar os dados de seus alunos para compor um relatório sobre um projeto de ensino elaborado por ele.

O projeto de ensino, desenvolvido em algumas aulas, encerrou-se com a apresentação de exposições feitas por diversos grupos de alunos, entre 12 e 13 anos de idade. Pensando em desenvolver a reflexão dos alunos sobre as exposições realizadas por eles, ao final da apresentação do último grupo, o professor demandou dos alunos que assistiram à exposição que fizessem perguntas e/ou comentários sobre a apresentação dos colegas. O professor usará a reação dos alunos para compor o relatório sobre o projeto de ensino. Veja a seguir um trecho com alguns desses comentários:

**Rúbia:** eles/eles não explicaram muito assim, o andré/eles todos explicaram, mas o andré, ele falou muito rápido, ele não explicou

**Germano (um dos expositores):** a gente tá lendo e a gente já tá explicando, esse é um texto que na hora que a gente tava lendo, a gente já tá explicando

**Taís:** é:: o grupo/ o grupo deles é: o grupo do germano, ele foi BOM, só que eles tinham que explicar mais um pouco, eu sei, como o germano falou, eles leram e explicaram, mas eles deveriam LER, dá uma parada e explicar o que eles/

**Rúbia:** [eles deviam ler menos e explicar mais, tão falando

*\*dados adaptados do trabalho desenvolvido por Gomes-Santos (2012, p. 138) sobre o ensino de exposição oral.*

Diante desses comentários, como o professor pode incorporar essa reação dos alunos ao relatório sobre o projeto de ensino? Essas reações dos alunos abordam quais competências e habilidades linguísticas dos colegas? Considerando os comentários feitos, em quais questões o professor pode atuar para aprimorar a prática desse grupo de alunos com a exposição oral? A partir dos comentários dos colegas, o que pode ser dito das variedades linguísticas (considerando a variação diamésica) presentes na apresentação desses alunos, isto é, quais tipos de variedades estiveram presentes nessa exposição feita por eles?

Para responder a essas questões, será importante discutir sobre como o ensino de língua materna pode trabalhar com gêneros textuais-discursivos concebidos em uma modalidade (oral/escrita) e veiculados em outra e sobre como podem estar presentes atividades de transposição de uma variedade para outra na sala de aula.

## **Não pode faltar**

Você já deve ter feito em sua vida escolar atividades de correção das tirinhas do Chico Bento ou de outros textos que apresentavam variedades informais ou populares da língua portuguesa. Além disso, deve ter tido a experiência de assistir a ou apresentar seminários nos quais o texto escrito, ao invés de ser apenas a concepção sobre a qual o texto se configura, era, na verdade, lido pelos alunos. Como você verá nesta seção, a transposição da variedade de um texto para outra sem um novo contexto de circulação desse novo texto configura apenas uma atividade de normatização que pouco contribui para a reflexão sobre o trabalho de construção de identidades a partir da manipulação estilística de traços de variedades linguísticas. Além disso, o ensino de exposição oral e de outros gêneros orais públicos não deve ter seu espaço negligenciado no ensino de língua materna.

O ensino de língua materna, desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem trazido para a sala de aula teorias linguísticas para pensar a língua e sua aplicação no ensino, o que inclui os estudos e as teorias do campo da sociolinguística. Sabe-se, porém,

que a existência de diretrizes oficiais como essas não é suficiente para garantir a incorporação, no cotidiano escolar, das alterações propostas. Assim, em sua formação como futuro professor, é essencial que sua reflexão seja embasada por teorias linguísticas para que você tenha um olhar crítico sobre atividades de materiais didáticos e sobre suas próprias propostas de ensino.

No caso do trabalho com a variação linguística na escola, deve-se considerar, segundo Goulart (2014), a necessidade de explorar as diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito do ponto de vista de um continuum de gêneros textuais e também valorizar a norma culta em suas diversas variedades dialetais, regionais, sociais, estilísticas, relacionadas ao uso público ou formal da língua.

Além dessas premissas, é fundamental que se adote uma perspectiva de língua enquanto atividade e do texto enquanto gênero textual, o que é capaz de redimensionar o trabalho com a língua materna na escola, na medida em que, segundo Cavalcante e Marcuschi (2007), o professor, ao invés de lidar com produtos escritos, estáticos e modelares, pleiteia um trabalho com a língua em sua realidade, como objeto dinâmico com uma realidade de funcionamento, envolvendo atores, contexto etc.

Nesse sentido, atividades de interpretação de textos devem envolver um trabalho de reflexão sobre os usos linguísticos não apenas na relação com os aspectos temáticos e composicionais do gênero textual, mas também com o seu contexto mais amplo de produção e circulação. Por exemplo, no trabalho com o gênero *reportagem de divulgação científica*, pode haver a proposta de comparação entre os usos linguísticos em um texto desse gênero e os usos observados em um artigo acadêmico. Esse tipo de atividade pode permitir que os alunos compreendam que os usos linguísticos são contextualizados e estão associados à configuração do gênero quanto à sua esfera de produção (uma revista de divulgação científica publicada por jornalistas e uma revista acadêmica editada e escrita por cientistas) e de circulação (os seus diferentes públicos-alvo: um público mais amplo e menos especializado e um público formado pelos pares de uma área científica).



## Exemplificando

Um trabalho interessante de comparação de usos linguísticos do gênero *reportagem de divulgação científica* e do gênero *artigo acadêmico* poderia envolver, por exemplo, a identificação das expressões referenciais usadas em textos desses gêneros para construir o objeto de discurso em foco. Por exemplo, na reportagem “Frutose: um açúcar sob suspeita” (PEREIRA, 2017), publicada na revista de divulgação científica **Saúde é vital**, o referente *frutose* é recategorizado ao longo do texto como *o açúcar natural das frutas*, enquanto no artigo científico intitulado “Consumo de frutose e impactos na saúde humana” (GAINO; SILVA, 2011), publicado na revista acadêmica **Segurança Alimentar e Nutricional**, o referente *frutose* é recategorizado como *levulose (uma solução saturada capaz de transformar luz linearmente polarizada em luz circularmente polarizada, com giro vetorial para esquerda)* e como *o monossacarídeo predominante em várias frutas*. Essas diferenças linguísticas na forma de nomear – mais ou menos formais e mais ou menos técnicas/científicas – estão ligadas às configurações distintas dos gêneros, o que envolve públicos leitores e propósitos diferentes.

Uma sequência didática sobre variação linguística entre textos de diferentes gêneros pode envolver ainda, em um momento posterior ao trabalho de comparação e reflexão dos usos linguísticos, uma proposta de retextualização. Nesse caso, a proposta deve envolver a contextualização do texto em um novo gênero em termos de seu público-alvo, de sua esfera de circulação etc. Assim, os recursos linguísticos são transformados não de forma artificial para um propósito de ensino da norma-padrão simplesmente, mas mobilizados em um novo texto, contextualizado em uma nova esfera de circulação.



## Exemplificando

Um exemplo de retextualização de um texto científico bastante formal e técnico para um texto de divulgação científica foi proposto pelo Vestibular-Comvest 2016. Na proposta, um trecho do livro **O sentimento de si: corpo, emoção e consciência**, do neurocientista António Damásio, servia como texto-fonte para a produção de um texto de divulgação científica com o propósito de divulgar as ideias do autor sobre o tema da indução das emoções, para um público mais amplo, especialmente para alunos do ensino médio. Nesse caso, além da adequação da linguagem

a esse público leigo, o novo texto também deveria ser composto de uma sequência narrativa que exemplificasse os processos teorizados pelo autor. O mais importante sobre essa proposta é o fato de que se criou um contexto em que faz sentido a produção do novo texto: o candidato deve-se colocar como participante de um curso sobre o livro de António Damásio em que uma das avaliações consiste na produção de um texto de divulgação científica a ser publicado em um blog. Desse modo, o novo texto é contextualizado quanto à sua esfera de produção e de circulação.

Em termos do trabalho de produção de gêneros textuais, deve-se entender, segundo Cavalcante e Marcuschi (2007), que o desafio do professor está em promover o deslocamento do gênero em seu funcionamento real para o papel de objeto de aprendizagem, sem descaracterizar o gênero em sua essência e sem assumi-lo como mero modelo. Ou seja, trata-se de deslocar a atividade meramente modelar para atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real. Especialmente sobre os gêneros orais, que foram durante muito tempo negligenciados na escola, muitos pesquisadores vêm discutindo os princípios teóricos-metodológicos que devem ser assumidos no ensino desses gêneros de forma a fazer perceber as relações de constituição entre fala/oralidade e escrita/letramento, além das práticas ou gêneros orais que devem ser trabalhados de modo a permitir que os alunos adquiram competência linguística e textual também nos gêneros dessa modalidade.

De acordo com Bentes (2010), é importante que seja feito um trabalho sobre a competência do aluno que não envolva apenas os recursos propriamente linguísticos. Segundo a autora, sejam nos gêneros orais ou escritos, há necessariamente a mobilização de sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc. Especificamente quanto aos gêneros orais, os alunos devem estar cientes de que, quando os produzem, não apenas divulgam conteúdos referenciais, mas fornecem ao outro um vasto conjunto de informações sobre suas identidades e sobre a sua competência comunicativa. Quando se fala, mobiliza-se um determinado sotaque e uma determinada "melodia", que envolve ritmo, velocidade, entonação associada a determinadas regiões e/ou grupos sociais. Desse modo, a produção discursiva oral é emoldurada, segundo a autora, pela maneira como

são pronunciados determinados sons e pelo fluxo de fala (o que envolve pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade de fala). Esses recursos, por revelarem as identidades sociais dos falantes, podem ser manipulados de forma estratégica para atingir determinados objetivos comunicativos e se adequar ao gênero oral produzido. Para Bentes (2010), envolver os alunos em um contínuo trabalho de reflexão sobre esses e outros aspectos constitutivos dos gêneros orais pode contribuir para a inserção e manutenção dos alunos em diferentes esferas sociais e, dessa forma, para a ampliação de sua competência comunicativa, social e interacional.

Outra complexidade da linguagem na modalidade oral se refere aos recursos multissemióticos de que se lança mão – gestualidade, postura corporal, expressão facial, direcionamento do olhar etc. Goulart (2005), após observar diferentes competências em relação aos modos de falar, gestualidades, posturas corporais e expressões faciais em uma apresentação escolar de um seminário oral, aproveita essas diferentes competências para fazer os alunos refletirem sobre a manipulação dos modos de fala e de outras linguagens constitutivas da fala tanto por parte dos próprios alunos (a pesquisadora fez uma gravação das apresentações para depois exibi-las a cada grupo de alunos) quanto por parte de pessoas públicas ou pessoas que desenvolvem atividades profissionais para o público nos mais diferentes contextos. A pesquisadora observa, depois de mostrar os vídeos das apresentações aos próprios alunos, que eles começam a ter uma postura crítica e começam a repensar a sua própria performance oral.

Além de fazer os alunos refletirem sobre a performance oral e os modos de fala, a escola também deve, segundo Bentes (2010), propiciar a eles contextos, motivações e finalidades para o exercício de diferentes oralidades, principalmente as práticas de gêneros orais públicos, que lhes serão necessárias na tentativa de se inserir em novas esferas sociais. Esses gêneros devem ser colocados em um *continuum* oral-escrito, tal como proposto por Marcuschi (2010), que organiza os gêneros de acordo com o modo de produção (se falado ou escrito) e de acordo com critérios como a distinção entre certos aspectos tipológicos (textos instrucionais, exposições acadêmicas) e discursivos (comunicação pública e privada, diferentes gêneros textuais). Assim, para chegar a essa chamada “oralidade formal”, é preciso, segundo Bentes (2010, 2011), aproximá-la dos alunos de

forma gradual, considerando a relação de aproximação, contraste e/ou conflito com outras práticas orais, mais coloquiais ou menos formais – privadas ou públicas.



### Assimile

Os gêneros orais formais públicos são produzidos em situações e/ou contextos razoavelmente formais em que os interlocutores desempenham papéis previamente definidos e apresentam uma natureza altamente pré-formatada ou pré-planejada, de modo que a sua textualidade apresenta marcas desse planejamento prévio, que pode ser feito por meio da escrita.

Sobre as atividades de transposição de uma variedade a outra, apresentamos algumas das análises feitas por Goulart (2014) sobre atividades de cinco coleções de livros didáticos dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011. A autora destaca, inicialmente, o fato de que, nos diferentes níveis linguísticos (fonético, morfológico, sintático e lexical), usa-se a variação diatópica e diastrática como mote para a correção de frases com gírias ou com expressões coloquiais, reforçando o processo de normatização linguística.

Na análise de uma das atividades do material didático *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, Goulart (2014) pôde observar que foi feito um trabalho com o poema “Papo de índio”, de Chacal, a partir da identificação de “palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala, sem respeitar as normas de ortografia oficial”, e da reescrita de “todo o texto na variedade padrão da língua”, o que incluiu, por exemplo, estabelecer a concordância de “veio uns ômi di saia preta” (GOULART, 2014, p. 172-173). Nesse caso, a autora destaca o fato de que Cereja e Magalhães (2008), apesar de selecionarem um texto literário que propiciaria a reflexão sobre as características do oral no escrito e os seus efeitos, optam por propor um exercício com vistas ao ensino da concordância verbal.

Nesse tipo de atividade de reescrita/correção, muito presente nos materiais analisados por Goulart (2014), você pode perceber que não se cria um novo contexto (mais formal) para que haja a retextualização do texto. Ao contrário, apenas se pede que o aluno transforme frases que constituem um diálogo de uma narrativa. Assim, a atividade não leva o aluno a reconhecer e compreender que determinados traços



foram manipulados pelo autor no nível fonético, morfológico e lexical para dar verossimilhança à interação construída na escrita (PRETI, 2004a; 2004b).

Eliminar os traços que aproximam o texto escrito da oralidade e dão verossimilhança aos diálogos construídos na obra literária é uma atividade sem propósito em termos da compreensão das relações entre escrita e oralidade, o que, ao contrário, poderia ser feito a partir de atividades que promovessem a análise sobre o propósito e os efeitos da presença da oralidade na escrita literária e em outros textos, como os de divulgação científica. Desse modo, apesar de os textos literários contemporâneos presentes nos livros didáticos apresentarem uma linguagem que representa bem a fala de determinado personagem, seja para marcar sua faixa etária ou sua posição social, com o objetivo de atingir o leitor e envolvê-lo numa situação a mais próxima possível do real, esses textos são usados como pretexto para ensino gramatical da norma-padrão em um trabalho que se assenta na relação dicotômica entre oralidade e escrita e não em uma visão de *continuum* de gêneros orais e escritos.



#### Pesquise mais

Sobre a presença da oralidade na escrita literária e seus efeitos, você pode ler análises nos seguintes capítulos da obra *Estudos de língua oral e escrita*:

PRETI, D. Oralidade e narração literária. In: \_\_\_\_\_. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 125-137.

PRETI, D. Mas como devem falar os personagens? In: \_\_\_\_\_. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 138-150.

Ao contrário do trabalho acima exemplificado (que evidencia a preocupação com o ensino das formas de prestígio sem que haja a proposição de um contexto em que seja coerente o seu uso), a escola deve criar condições, segundo Camacho (2011, p. 48), para que “as formas de prestígio sejam acrescentadas à variedade que o aluno já domina, o que o habilitaria a selecionar a alternativa mais adequada à situação comunicativa”, o que não se propicia com um trabalho como o exemplificado anteriormente.

Além de atividades de correção/reescrita/substituição de palavras e termos na variedade não prestigiada, a autora também observou atividades de retextualização com o objetivo de correção. Observe o exemplo de atividade a seguir, analisado pela autora.

Figura 4.1 | Exercícios de retextualização com o objetivo de correção

Na série anterior, vimos alguns casos de concordância. Vamos agora trabalhar mais um pouco esse conteúdo importante tanto para a compreensão como para a produção de textos. A ausência de concordância (nominal e verbal) é geralmente atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua. Na fala, em conversas informais, a ausência de concordância é mais tolerada, enquanto na escrita, que pode ser vista e corrigida, a exigência do padrão culto é maior. Observe o registro da fala natural, espontânea, de dois jovens de um grande centro urbano, com formação universitária.

165	L1	então se joga esgoto em rios... etceteras... que isso ainda eu considero grandes poluições né? não tem controle aqui... então na hora que São Paulo ficar pior ainda... porque (quando) eu vou para a
		c/para o centro... se eu vou de moto eu choro... sai lágrimas ((tossiu))...
170		então inicialmente eu pensava bom é que estou andando sem óculos... tal, então sai água... aí eu
		reparei que quando eu vou pra: estrada vou para o interior de moto... eu pego mais vento e não rola
		nada então eu chego à conclusão que não é o vento que... faz sair lágrimas e:: é a poluição arde o
		olho...
	L2	uhn uhn... para mim quando eu passo muito tempo na cidade também arde andando de carro inclusive
	L1	mas ainda está num:: para o
		peço que está acostumado(a) um nível aceitável agora a hora que começa: pifa pulmão de um e
		outro se estrepa e não sei o que mais então aí se toma medida... prescritiva mais forte
	L2	isso no geral é paliativo só né?
	Doc	pena que se espere tanto né?... para tomar as medidas
185		sérias...

(Depoimento 343, Projeto NURC/SP/Núcleo USP)

Esse registro é bem diferente da organização da escrita, não é? Vamos imaginar agora que você fosse transcrever esse trecho da conversa obedecendo às convenções do padrão da língua **escrita**.

- Como você reescreveria o trecho do diálogo que aparece entre as linhas 168 e 175? Lembre-se: evite erros de concordância e repetições e pontue as orações. Quando eu vou de moto para o centro da cidade, eu choro, saem lágrimas dos meus olhos. Inicialmente, eu pensava que era pelo fato de estar sem óculos. Então, reparei que, quando vou para o interior de moto, pego mais vento e não acontece nada. Então concluí que não é o vento que faz saírem lágrimas, é a poluição que arde os olhos.
- Como ficariam as linhas 176-177 se o registro fosse feito de acordo com o padrão culto escrito, se você explicitasse o sujeito "os olhos" que está subentendido?  
Quando passo muito tempo na cidade, meus olhos também ardem, mesmo quando ando de carro.

Fonte: Delmanto e Castro (2008 apud GOULART, 2014, p. 197).

Como você pode verificar, no trecho inicial da atividade, há uma explanação sobre a ausência de concordância ser "atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua". Considerando os estudos sociolinguísticos sobre concordância verbal, como o de Scherre e Naro (2006), podemos dizer que essa explicação não se verifica na prática, na medida em que há muitas variáveis linguísticas e sociais que demonstram exercer influência sobre o fenômeno da concordância verbal e não apenas a falta de domínio do código linguístico, como as autoras defendem.

Observe também que a atividade não propõe um novo contexto em que o texto escrito circularia. Desse modo, essa atividade não constrói uma situação em que faria sentido retextualizar um texto da modalidade oral para escrita. Além disso, as autoras tomam o dado do projeto NURC (Norma Urbana Culta) como um registro da fala natural e espontânea, quando, na verdade, trata-se de uma situação em que o monitoramento é mais elevado do que uma situação de fala espontânea, pois envolve uma gravação com a presença de um

documentador. No *continuum* de gêneros orais e escritos proposto por Marcuschi (2010), esse dado estaria, portanto, mais próximo da constelação de *entrevistas* do que da *conversa*ção.



### Refleta

Por que é inadequado afirmar que “A ausência de concordância (nominal e verbal) é geralmente atribuída ao desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua”, tal como fazem as autoras do livro didático? Primeiramente, considere as diferenças entre norma-padrão e variedade culta, tal como defendem Faraco (2008) e Bagno (1999), e, depois, o conceito de língua oficial.

Ao final de suas análises, Goulart (2014) exemplifica algumas atividades que fomentam a proposta de desenvolver no aluno novas habilidades de uso da língua a partir de uma competência que envolva a adequação dos recursos linguísticos ao contexto de uso e que gere reflexão sobre os efeitos gerados por esses usos em diferentes textos. Uma das atividades envolve a reflexão sobre os usos linguísticos formais e informais em uma crônica para construir a identidade dos personagens e produzir determinados efeitos de sentido. Desse modo, o aluno é levado a perceber que os usos linguísticos caracterizam identidades e contextos sociais.

Esperamos que você tenha compreendido, por meio do estudo desta seção, que o trabalho da escola para que o aluno desenvolva suas competências sociocomunicativas passa pelo ensino da norma culta, o que deve ir além da substituição da variedade informal/vernacular pela variedade culta sem um propósito para isso e sem um novo contexto de uso dessa variedade. Além disso, a manipulação estilística da linguagem trabalhada pelos autores em textos literários não deve ser apagada em função de atividades de correção e ensino de uma norma idealizada e abstrata – a norma-padrão. As atividades de padronização são constituintes da instituição escolar, mas se deve, ao máximo, evitar atividades de “normatização” e “higienização”, especialmente de textos literários que apresentam um trabalho estilístico com a linguagem. Na verdade, o que se deve propor é um trabalho de reflexão sobre essa manipulação estilística das marcas de oralidade e das marcas linguísticas de construção da identidade do personagem quanto à sua variedade. Por fim, deve-se evitar o trabalho de colocar as modalidades oral e escrita em dicotomia, o que é

chamado por Signorini (2004 apud GOULART, 2014) de “polarização diglósica”, o que mostra a descaracterização do *continuum* de práticas orais e escritas. Essas práticas, ao contrário, imbricam-se e refratam-se a depender do contexto, dos interlocutores e do gênero textual e devem, portanto, ser vistas de forma gradual.

## Sem medo de errar

Os dados – adaptados do trabalho desenvolvido por Gomes-Santos (2012) – revelam as reações dos alunos diante da exposição realizada por alguns de seus colegas. Por meio deles, é possível notar as reações que questionam se os alunos teriam *lido e/ou explicado* o conteúdo da exposição: *ler* o conteúdo da exposição seria contar com um suporte de leitura (escrita) e *explicar* o conteúdo da exposição equivaleria a falar/oralizar esse conhecimento, sem a ajuda de um material de suporte.

Ao tratarem desses aspectos (leitura/explicação), é possível considerarmos que as reações dos alunos abordam competências e habilidades da *performance* dos colegas na exposição oral: subentendemos que a performance poderia ser mais apreciada pelo público ou bem-sucedida se contivesse menos momentos de leitura e mais momentos de fala sem a ajuda de um suporte (como uma folha, um caderno). Nesse sentido, as reações dos alunos abordam competências ligadas à influência das duas modalidades fala/escrita nesse gênero textual/discursivo que impacta habilidades diversas, como a prosódia, o vocabulário e a disposição corporal (como o direcionamento do olhar), por exemplo.

Com isso, a partir da reação dos colegas é possível compreender que a exposição realizada pelos alunos esteve marcada por uma variedade diamésica ligada à modalidade escrita e que os colegas demandariam um momento, na exposição, em separado, para uma variedade ligada à fala, momento no qual os conteúdos seriam “explicados” (e não apenas “lidos”) e em que seriam usados recursos como o direcionamento do olhar, a posição corporal voltada para a audiência, a prosódia diferente da leitura – esses são aspectos multissemióticos que também fazem parte da prática linguística.

A reação dos alunos é bastante válida para o relatório do professor, pois, primeiramente, consiste numa reflexão dos alunos sobre a competência linguística e a performance dos colegas, e essa

constante (auto)reflexão pode ser incentivada pelo professor. Além disso, essa reação é válida também por demonstrar como os alunos têm relacionado certos recursos linguísticos à prática de um gênero textual/discursivo, em especial um gênero oral formal público como a exposição oral.

Pode-se dizer que a reação dos alunos indica como se deu o percurso da exposição dos colegas e, com isso, indica questões nas quais o professor pode atuar para aprimorar a prática desse grupo de alunos com a exposição oral. Pelas suas falas, é possível inferirmos que seus colegas preparam um material na modalidade escrita, mas podem não ter se preparado para transpor esse material escrito para a oralidade, separando momentos para o uso das duas modalidades na exposição oral. O professor, então, tem aí uma pista de que essa pode ser uma dificuldade dos alunos em questão, em trabalhar a retextualização da escrita (formal) para a fala (também formal). Além disso, o professor pode ter nesses dados uma oportunidade para aprofundar a discussão sobre a estrutura os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, pois o episódio explicita que gêneros como a exposição oral, por exemplo, podem ser concebidos em uma modalidade e publicados/veiculados ao público em outra modalidade (ou em duas).

Por fim, a atividade indica ao professor como as diferentes variedades (no caso, diamésicas) podem estar presentes num determinado gênero textual/discursivo não apenas em seu momento de concepção, mas também em seu momento de divulgação para o público, dado que alguns gêneros como a exposição oral exigirão um planejamento anterior dos alunos e dos expositores em geral.

## Avançando na prática

### “Os livro” e “nós pega”

#### Descrição da situação-problema

Você deve ter acompanhado mais atentamente, ou, ao menos, visto na mídia, a polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, que propôs que a escola substituísse a noção de certo e errado por adequado e inadequado. Observe um trecho do material e uma crítica extraída de um texto publicado na revista *Isto é*.

**Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.**

livro (masculino, singular) →

os (masculino, plural)  
ilustrado (masculino, singular)  
interessante (masculino, singular)  
emprestado (masculino, singular)

Você acha que o autor dessa frase se refere a um livro ou a mais de um livro? Vejamos:

O fato de haver a palavra *os* (plural) indica que se trata de mais de um livro. Na variedade popular, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente. Reescrevendo a frase no padrão da norma culta, teremos:

**Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.**

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Fonte: Ramos (2011, p. 15)

“Livro distribuído pelo MEC que tolera erros gramaticais como ‘os livros’ e ‘nós pega’ causa estragos no aprendizado de meio milhão de brasileiros e atrapalha o desenvolvimento do país” (SEGALLA; CAVALCANTI, 2011, [s.p.]).

Se você fosse convidado a participar de uma entrevista sobre o tema, de que forma se posicionaria sobre o trabalho proposto pelo livro, considerando os princípios sociolinguísticos que devem reger o ensino da norma culta?

### Resolução da situação-problema

De acordo com Faraco (2011), é indispensável informar os alunos sobre o quadro da variação linguística no Brasil e, a partir da comparação das variedades, como é feita pelo livro, é preciso mostrar-lhes os pontos críticos que as diferenciam e chamar sua atenção para os efeitos sociais corrosivos de algumas dessas

diferenças. Desse modo, para se posicionar coerentemente do ponto de vista sociolinguístico, deve-se analisar que o livro está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais na medida em que expõe a distinção entre a variedade popular e a variedade culta (usando, inclusive, a nomenclatura adequada) e ensina essa variedade, não partindo da substituição da variedade do aluno pela variedade culta, mas “levando em consideração a bagagem cultural que o aluno traz de casa como condição para sua participação efetiva nas diferentes atividades sociais” (COELHO et al., 2015, p. 146).

## Faça valer a pena

**1.** Na escola, é comum que a oralidade seja usada como um meio para a exploração de diversos outros objetos de ensino – a leitura, a produção de textos escritos e o tratamento de aspectos gramaticais (MENDES, 2005 apud BENTES, 2010). Desse modo, a oralidade é mobilizada na sala de aula como um meio de comunicação, e não como um objeto de ensino. Considerando as abordagens comuns nas práticas de ensino quando se introduz o trabalho com a oralidade, estabeleça a relação entre a abordagem, na coluna da esquerda, e o seu respectivo exemplo na coluna da direita.

1. Trabalhar o oral de maneira unidirecional, ou seja, o oral apenas como um mote para se chegar à produção escrita, principalmente à produção de textos escritos escolares em língua culta.
2. Trabalhar o texto literário com marcas de oralidade para fazer refletir sobre os sentidos do uso das variedades de forma contextualizada.
3. Trabalhar a oralidade (ou os textos escritos influenciados pela oralidade), em detrimento da escrita, como um lócus privilegiado para o ensino da norma-padrão.
4. Trabalhar a oralidade a partir do ensino dos gêneros discursivos das esferas públicas de comunicação.

A. “Escreva em seu caderno as seguintes frases do texto Saudosa Maloca, corrigindo sua ortografia: ‘é que onde agora está/ esse edifício arto/ era uma casa véia/um palacete assobradado” (TERRA; CAVALETTE, 2005 apud GOULART, 2014, p. 170).

B. “Para se expor em público é conveniente ser claro e organizado. A voz também deve ser modulada para destacar as sequências mais significativas. A expressão corporal, os olhares e a posição das mãos também devem ser considerados. Agora é a sua vez de preparar uma exposição oral. [...]” (MENDES, 2005 apud BENTES, 2010, p. 143)

C. “Vocês irão assistir a um filme e, no dia seguinte, discutir oralmente com os colegas. Depois do debate em grupo, cada um vai fazer uma resenha sobre o filme” (MENDES, 2005 apud BENTES, 2010, p. 142).

D. “Observe a linguagem utilizada pelas personagens. Os assaltantes empregam linguagem formal ou informal? Localize alguns trechos que comprovem sua resposta. Você acha que esse tipo de linguagem é adequado às personagens? Por que razão o autor a teria utilizado?” (DELMANTO; CASTRO; 2008 apud GOULART, 2014, p. 208).

Assinale a alternativa com a associação correta.

- a) 1-A, 2-D, 3-B, 4-C.
- b) 1-B, 2-C, 3-A, 4-D.
- c) 1-C, 2-D, 3-A, 4-B.
- d) 1-D, 2-A, 3-B, 4-C.
- e) 1-B, 2-D, 3-C, 4-A.

**2.** Observe a seguir algumas atividades, retiradas do material didático de Delmanto e Castro (2008 apud GOULART, 2014, p. 208-209):

Duplo Assalto

Cena: uma esquina escura. Homem parado no meio da rua. Chegam dois assaltantes, vindos um de cada lado, armados e falando quase ao mesmo tempo.

Os dois (em quase uníssono): Mãos ao alto!

Homem (levantando os braços): Oh!

Assaltante 1: Um momento, colega. Eu cheguei primeiro.

Assaltante 2: O colega está equivocado. Quem chegou primeiro fui eu.

Assaltante 1: Não é verdade. Quando eu acabei de dizer "ao alto", o senhor ainda estava em "mãos".

Assaltante 2: Absolutamente. Eu trabalho dentro da maior ética. Jamais roubei clientes de um colega.

Assaltante 1: Eu invoco o testemunho do cliente. (Para o homem:) O senhor, que tem uma aparência de pessoa honesta. Quem lhe apontou primeiro a arma?

Homem: Os senhores me desculpem, mas eu não gosto de dar palpite no trabalho dos outros.

Assaltante 2: Colega, o cliente está sendo retido desnecessariamente.

Assaltante 1: Culpa sua. Se não fosse o colega, o cliente já teria sido atendido, despachado e já estaria a caminho de casa. (Para o homem:) Pode abaixar os braços.

Homem (abaixando os braços): Obrigado.

Assaltante 2: Então, como vamos resolver esse impasse?

Homem: Posso dar uma sugestão? Eu estou com duzentos na carteira. Cem para cada um.

Assaltante 1: Não, senhor, eu não trabalho com abatimento.

Assaltante 2: Eu também não. É tudo ou nada. Sem desconto.

Assaltante 1: Então não tem assalto.



Assaltante 2: Não tem assalto. (Para o homem:) O senhor está liberado. Boa noite.

Assaltante 1: Boa noite. (Saem cada qual para seu lado)

Homem (aliviado): É por isso que eu digo: quanto mais ladrão, melhor.

Observe a linguagem utilizada pelas personagens da crônica "Duplo assalto":

- Os assaltantes empregam linguagem formal ou informal? Localize alguns trechos que comprovem sua resposta.
- Você acha que esse tipo de linguagem é adequado às personagens? Por que razão o autor a teria utilizado?
- No texto, alternam-se termos próprios de uma linguagem formal e termos característicos de uma linguagem bem coloquial. Procure alguns exemplos de uso mais formal da linguagem, mais cuidado.
- Procure exemplos de uso coloquial, informal.
- Como você explica a coexistência desses dois usos no mesmo texto? Teria sido descuido do autor?

Sobre essa atividade, avalie as afirmativas a seguir:

I – Trata-se de uma atividade de análise sobre a seleção do léxico e das construções morfossintáticas, com o objetivo de fazer o aluno perceber os efeitos de sentido que essas formas causam no texto.

II – Trata-se de uma atividade de análise dos recursos linguísticos que leva o aluno a refletir sobre a manipulação estratégica de traços de determinadas variedades para compor com verossimilhança as interações entre os personagens da crônica.

III – Ao apontar o descuido do autor da crônica, os autores do livro didático partem de uma abordagem dicotômica entre escrita e oralidade, sendo que a essa modalidade é atribuído o lugar do erro, da informalidade.

IV – À oralidade não é atribuída a informalidade, pois não se considera que o nível informal ocorre nessa modalidade.

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) I e II.
- b) II e III.
- c) III e IV.
- d) I e IV.
- e) II e IV.

**3.** “Os gêneros orais formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, ‘pré-codificados’ por convenções que os regulam e que definem o seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147)

Sobre o ensino de gêneros orais formais na escola, é correto afirmar que:

a) o trabalho com gêneros orais formais deve ser feito na escola, em uma sequência didática, como uma etapa anterior à produção de gêneros escritos formais, pois deve haver uma gradação na formalidade dos gêneros trabalhados;

b) o ensino dos gêneros orais formais deve envolver a adequação em termos de pronúncia, de verbalização de palavras ou de enunciados, pois a noção de oral formal tem a ver com prescrições normativas;

c) por serem produzidos oralmente, os gêneros orais formais são adquiridos cotidianamente em muitas práticas dos alunos, o que faz com que não seja necessária a intervenção didática nessa produção;

d) os gêneros orais formais públicos devem ser objeto de ensino, porque o papel da escola é fazer com que os alunos ultrapassem as formas cotidianas de produção oral, produzidas de forma menos planejada e mais espontânea;

e) a exposição oral envolve um especialista como enunciador. Desse modo, a produção de gêneros orais formais não deve ter espaço no ensino básico, em que os alunos pouco sabem de forma profunda sobre um tema.

# Referências

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

\_\_\_\_\_. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Brasília: Traduzires, 2012.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E.; ROJO, R. (Orgs.) **Explorando o ensino**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2010. p. 15-35. v. 1.

\_\_\_\_\_. Oralidade, política e direitos humanos: por uma aula de Língua Portuguesa comprometida com o diálogo e com a construção da cidadania. In: ELIAS, V. M. S. (Org.) **Oralidade, leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 20-35.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALVET, L. J. **Sociolinguística** – uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. G. **Norma culta e variedades linguísticas**. Acervo digital da UNESP/SP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40354/1/01d17t03.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

CAVALCANTE, M. C. B.; MARCUSCHI, B. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: DIONÍSIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-144. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

COELHO, I. L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Helena Rojo e Glaís Sales de Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 147.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, C. A. Polêmica vazia. **Por uma vida melhor**: intelectuais, pesquisadores e educadores falam sobre o livro, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FREITAS, L. A instituição do fracasso. In: SOUZA, J. et al. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009a. p. 281-304.

FREITAS, L. R. T. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. 84 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009b.

GAINO, N. M.; SILVA, M. V. Consumo de frutose e impacto na saúde humana. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 88-98, 2011. Disponível em: <<http://sweetlift.com.br/wp-content/uploads/2013/04/Sweet-Lift-5.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

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

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral**: nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

GOULART, C. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270428>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. C. **Os limites e os alcances do tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de português**. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270415>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PAULA, L. de F. **O ensino de Língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

PEREIRA, R. C. Frutose: um açúcar sob suspeita. **Saúde é vital**, 3 jan. 2017. Disponível em: <<http://saude.abril.com.br/alimentacao/frutose-um-acucar-sob-suspeita/>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

PERROTA, C. et al. **Histórias de contar e de escrever**: a linguagem no cotidiano. São Paulo: Sumus, 1994.

PRETI, D. Oralidade e narração literária. In: \_\_\_\_\_. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004a. p. 125 - 137.

\_\_\_\_\_. Mas como devem falar os personagens? In: \_\_\_\_\_. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004b. p. 138 - 150.

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**. São Paulo: Global, 2011. v. 2.

SAMPAIO, A. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social, de Magda Soares. Revista África e africanidades, ano 2, n. 7, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/4trvtn>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEGALLA, A.; CAVALCANTI, B. O assassinato da língua portuguesa. **Isto É**, 20 maio 2011. Disponível em: <[http://istoe.com.br/138200\\_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA](http://istoe.com.br/138200_O+ASSASSINATO+DA+LINGUA+PORTUGUESA)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

SILVA, C. da; ANDRADE, K. dos S. **Varição linguística e ensino**: estudo dos traços da oralidade na escrita em textos de alunos de uma escola rural tocantinense. Maceió: *Leitura*, n. 47, p. 269-296, jan./jun., 2011.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.





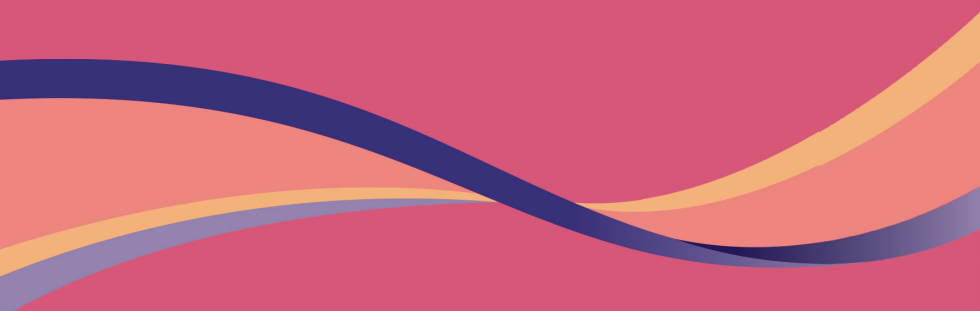












ISBN 978-85-522-0280-6



9 788552 202806 >