

Competência comunicativa
Variação diatópica. Variação diastrática.
Língua falada. Língua escrita.
Adequação linguística. Normas. Registro.
Preconceito linguístico. Lotaque.
Línguas de sinais. Línguas indígenas.

HETEROGENEIDADE E ENSINO DE LÍNGUA SOB A ABORDAGEM DA SOCIOLINGUÍSTICA

Coordenadores:

Eliane Pereira Machado Soares

Douglas Afonso dos Santos

Organizadores

Eliane Pereira Machado Soares

Douglas Afonso dos Santos

Heterogeneidade e Ensino de Língua sob a Abordagem da Sociolinguística



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, CLAEAC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Júlia Hundertmark Dalcin

Capa: Gloriana Solís Alpízar

Revisão: Valéria Lago Luzardo

ISBN 978-65-89284-22-2

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284222>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S676 Soares, Eliane Pereira Machado
Heterogeneidade e Ensino de Língua sob a Abordagem da
Sociolinguística / Eliane Pereira Machado Soares, Douglas Afonso dos
Santos (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEAC e-Books, 2022. 96 p.

PDF – EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-22-2

DOI: 10.23899/9786589284222

1. Variação linguística. 2. Ensino de língua. 3. Avaliação linguística. I.
Título.

CDU: 81
CDD: 410

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Eliane Pereira Machado Soares, Douglas Afonso dos Santos</i>	
O tratamento da variação linguística no sexto ano do Ensino Fundamental: uma análise a partir do livro didático	9
<i>Douglas Afonso dos Santos, Eliane Pereira Machado Soares</i>	
Variação linguística: o que a escola tem a ver com isso?	22
<i>Ediene Pena Ferreira</i>	
“Como se ensina variação linguística, professora?”: sobre a necessidade de abordar diversidade linguística e o valor expressivo das variantes nas aulas de língua	40
<i>Elisa Battisti</i>	
Interferências fonológicas em textos escritos de alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental	51
<i>Jany Éric Queirós Ferreira, Carlene Ferreira Nunes Salvador</i>	
Esboço de um glossário do léxico das Libras da zona rural do município de Parauapebas – Pará	65
<i>Leila Cristina Silva da Silva, Eliane Pereira Machado Soares</i>	
Atitudes linguísticas dos jovens Kaingang do Apucarantina	82
<i>Gislaine Domingues</i>	

Apresentação

A introdução da Linguística no curso de Letras, no Brasil, na década de 1960, causou grande impacto no ensino de língua. Isso pode ser constatado, especialmente, a partir de 1970, quando seus pressupostos teóricos são tomados como parâmetros em diferentes marcos legais, em consonância com teorias e descobertas próprias de cada época.

O primeiro deles foi a Lei 5.692/71, alterada pela Lei 7.044/82, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. No art. 4º, parágrafo 3º desta última, ficou estabelecido que “no ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1982, grifo nosso). Depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997), sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, estabeleceram os objetivos do ensino de língua para as primeiras séries do Ensino Fundamental, com base, dentre outras coisas, na pluralidade de discursos e nas variedades linguísticas. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, mantém e amplia a visão de ensino de língua centrada na reflexão sobre os usos que dela fazem os sujeitos falantes.

Dentre as várias subáreas da Linguística que contribuíram para essas concepções, encontra-se a Sociolinguística – cujo precursor foi William Labov –, que tem como objeto de estudo a variação linguística, correlacionando-a, simultaneamente, aos fatores linguísticos e aos fatores sociais. Essa abordagem tem uma metodologia centrada na observação de comportamentos linguísticos analisados a partir de uma metodologia quantitativa, assim, permite compreender que as línguas variam e mudam, no tempo e no espaço, devido às ações, situações e atitudes dos sujeitos falantes. Essa abordagem demonstra que as diferentes formas de se dizer a mesma coisa, numa mesma língua, estão profundamente ligadas à própria diferenciação e à hierarquização social, de modo que a variação é um fenômeno inerente aos sistemas linguísticos e às sociedades, portanto, regida por regras.

É notável a preocupação de William Labov em relacionar as descobertas da Sociolinguística ao ensino-aprendizagem da língua materna, desde seus trabalhos iniciais. Em um artigo publicado em 1964, “*Stages in the Acquisition of Standard English*”, ele apresentou um modelo de aquisição, pelo adolescente, dos padrões linguísticos considerados de prestígio e falados pelos adultos. Labov também discutiu a deficiência da escola em viabilizar as mesmas condições de aprendizado desses padrões às crianças

de classes menos favorecidas em comparação com crianças de classes favorecidas economicamente.

Em outro trabalho, de 1972, “*Language in the Inner City*”, o pesquisador demonstrou que o fracasso escolar de pessoas desfavorecidas economicamente não resultava de *deficiência linguística*, como se acreditava, devido à falta de estímulo verbal e o uso de formas não-padrão de seu grupo social, mas sim de dificuldades da própria instituição escolar em lidar com as diferenças linguísticas, priorizando apenas as formas consideradas padrão já dominadas pelas crianças de classes favorecidas.

As descobertas de Labov sobre a sistematicidade, a coerência e a lógica dos dialetos americanos não-padrão, falados por minorias, contribuíram profundamente para uma nova concepção de língua como objeto de ensino em todo o mundo.

No Brasil, com a introdução da Linguística nos cursos de Letras, a partir da década de 1960, tem início a pesquisa linguística sobre o Português Brasileiro. Desde então, sob essa égide, inúmeros trabalhos sociolinguísticos têm revelado a variedade da língua portuguesa, conforme os diferentes estratos sociais e as diferentes regiões, bem como a difusão e interpenetração dos dialetos regionais. As descobertas resultantes demonstram, principalmente, que a existência de uma língua homogênea é fictícia, tendo servido tão somente para a discriminação dos falares e dos seus falantes, por conta da disseminação da crença de que o *brasileiro não sabe falar a própria língua*.

Pode-se dizer que a partir da Sociolinguística novas discussões se tornaram correntes no ensino de língua: o respeito e aceitação às variedades dialetais e às diferentes línguas; a redefinição do conceito do “certo” e “errado”; as relações entre o oral e o escrito; a busca por um ensino como meio de levar o aluno ao domínio do dialeto padrão e à adequação linguística.

Nesta coletânea, temos a oportunidade de ler trabalhos que trazem debates atravessados por essas questões, de modo que somos levados a refletir sobre aspectos pertinentes ao ensino de língua aos quais somos chamados a dar respostas.

No primeiro capítulo, Douglas Afonso dos Santos e Eliane Pereira Machado Soares apresentam uma análise sobre a abordagem feita sobre a variação linguística em um livro didático do Ensino Fundamental. Os autores apontam para o fato de que o tema é visto como conteúdo “à parte” do ensino da língua, restrito a momentos específicos, partindo de uma concepção de ensino prescritivo. Contrapondo-se a isso, destacam a necessidade de uma atualização de conceitos e metodologias que levem em conta, por exemplo, o combate ao preconceito linguístico.

Ediene Pena Ferreira retoma, no segundo capítulo, alguns conceitos relacionados ao fenômeno da variação linguística, visando a contribuir para uma didática de ensino de língua que inclua a variação como objeto de reflexão, por meio de exercícios específicos. A autora destaca a importância do diagnóstico da turma para identificar os fenômenos a serem tratados, bem como o protagonismo do aluno nesse processo, considerando seu papel como falante da língua.

No terceiro capítulo, Elisa Battisti discute sobre o ensino de língua, incluindo a variação linguística como parte inerente da reflexão, levando em conta, dentre outras demandas, o papel da escola na padronização da língua. Diante dessa realidade, a autora propõe a promoção de um ensino voltado para a aprendizagem ativa da língua, por meio de unidades didáticas que contrastem a norma padrão com os recursos da língua falada e da língua escrita, ampliando-se, assim, a competência comunicativa dos educandos.

Os autores Jany Éric Queirós Ferreira e Carlene Ferreira Nunes Salvador, no quarto capítulo, correlacionam alguns fenômenos fonológicos, encontrados na escrita de alunos do ensino fundamental, aos fenômenos de variação linguística. Destaca-se a necessidade de levar o aluno a refletir sobre a escrita quanto aos aspectos que lhes são peculiares, o que só pode ser conseguido pela interferência consciente e planejada do professor de língua portuguesa, por meio de uma ação pedagógica voltada para o ensino significativo e produtivo da língua.

No quinto capítulo, Leila Cristina Silva da Silva e Eliane Pereira Machado Soares apresentam uma proposta de glossário na Língua Brasileira de Sinais (Libras), composto por termos da Zona Rural de Parauapebas, no Estado do Pará, a partir de relatos dos surdos sobre a vivência no campo, buscando-se com isso não apenas registrar os termos, mas também valorizar essa língua, especialmente a variedade da região supracitada, e sua comunidade.

Finalizando a coletânea, Gislaine Domingues apresenta uma análise sobre atitudes linguísticas de jovens indígenas Kaingang, Terra Indígena do Apucaraniha, localizada no Estado do Paraná. Sua pesquisa demonstra que, a despeito da situação de contato da Língua Indígena com o Português, a língua original da comunidade é ainda falada em ambientes familiares e em interações informais e formais no cotidiano. O trabalho aponta para uma atitude positiva dos jovens falantes sobre essa língua, fator importante para sua vitalidade e manutenção.

Em conclusão, os trabalhos aqui apresentados podem contribuir com um ensino de língua materna pautado pela valorização da diversidade linguística, de forma a permitir ao aluno, como falante, a condição de escolher aquela mais adequada à

situação de interação, vital a sua integração no espaço social, combatendo toda forma de opressão que tolhe nossos direitos como falantes da língua.

Eliane Pereira Machado Soares

Douglas Afonso dos Santos

O tratamento da variação linguística no sexto ano do Ensino Fundamental: uma análise a partir do livro didático

Douglas Afonso dos Santos^{*}

Eliane Pereira Machado Soares^{**}

Introdução

O trabalho com as questões de linguagem em sala de aula é uma tarefa bastante desafiadora, tanto para os professores quanto para os alunos, a julgar pelo objeto da disciplina Língua Portuguesa, que se constitui de maneira diversificada. Assim, ainda que a escola seja o lugar onde os educandos precisam aprender a variedade de prestígio, isto é, a norma-padrão, também é lá onde eles precisam ser instruídos acerca da heterogeneidade linguística.

Contudo, o que pode ser observado é que as instituições escolares, devido aos mais diversos fatores, ainda estão muito voltadas à concepção de língua homogênea, em que a variedade padrão assume o modelo de língua ideal. À vista disso, praticamente não há discussões a respeito das demais variedades linguísticas nas aulas de Língua Portuguesa, a não ser em momentos muito pontuais – geralmente nas primeiras aulas do sexto ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio.

Considerando essa problemática, objetiva-se com esta pesquisa verificar, a partir do livro didático, o tratamento dispensado à variação linguística no sexto ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo o material da *Geração Alpha* produzido pela SM Educação. O estudo se justifica devido às lacunas teórico-metodológicas observadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, conforme já concluíram alguns pesquisadores, como Falcão (2020) e Souza (2020).

^{*} Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (POSLET/UNIFESSPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduado em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior.

E-mail: dougaphonso@gmail.com

^{**} Docente Associada da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior.

E-mail: eliane@unifesspa.edu.br

Logo, busca-se analisar novos materiais e, conseqüentemente, levantar novos dados, a fim de agregar aos estudos já executados. Para tanto, realiza-se, do ponto de vista metodológico, um estudo descritivo-documental, de abordagem qualitativa, aplicando o modelo analítico proposto por Lima (2016), o qual apresenta quatro indagações atinentes à variação linguística.

Na primeira seção, discute-se a respeito da heterogeneidade linguística, elucidando alguns conceitos de variação, a fim de estabelecer um elo desta com o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda seção, direciona-se o foco para a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, focalizando aspectos legais e metodológicos. A terceira seção contempla a descrição da metodologia da pesquisa, que é seguida pela análise do livro didático, considerações finais e referências bibliográficas.

Heterogeneidade linguística e o ensino de língua portuguesa

Segundo Bagno (2001, p. 41), “[...] qualquer língua, em qualquer momento histórico, em qualquer lugar do mundo, nunca é uma coisa compacta, monolítica, uniforme. A principal característica das línguas humanas é sua *heterogeneidade*”. Sob essa óptica, afirma-se que não se *ensina* variação linguística na escola, *promove-se* reflexões a seu respeito, haja vista que ela existe independentemente de ser trabalhada ou não nas aulas de Língua Portuguesa.

A reflexão acerca da variação linguística em sala de aula deve possibilitar aos alunos e professores a compreensão de que a temática não se limita, por exemplo, apenas às diferenças entre os falares urbanos e rurais, ou ainda, às diferenças lexicais de região para região. De acordo com Ilari e Basso (2017), a variação linguística se manifesta em diferentes níveis da língua, por conta de diferentes fatores linguísticos e sociais, razão pela qual é possível falar em variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica.

Entende-se por variação diacrônica as mudanças linguísticas ocorridas ao longo dos anos, que são desencadeadas tanto por fatores externos quanto por fatores internos à língua. A título de exemplo, Ilari e Basso (2017, p. 153) destacam o processo de *gramaticalização*, “[...] pelo qual uma palavra de sentido pleno assume funções gramaticais”. A respeito desse processo, Bagno (2013, p. 163) faz uma complementação, definindo-o como “[...] a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes”. A julgar por essas conceituações, acentua-se a percepção de língua como algo dinâmico, heterogêneo e inclinado a modificações.

Já a variação diatópica compreende “[...] as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em países diferentes” (ILARI; BASSO, 2017, p. 157). Nas escolas, geralmente é para esse tipo de variação que estão voltadas as atividades e discussões, mais precisamente para a sua abordagem em nível lexical, deixando a desejar em relação aos aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da língua.

A diastrática, por sua vez, é “[...] o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população” (ILARI; BASSO, 2017, p. 175). Realçam-se, nesse sentido, fatores como idade, profissão, sexo, escolaridade etc. Em se tratando deste último, tem-se a variedade linguística dos sujeitos pertencentes aos grupos privilegiados socialmente, que têm amplo acesso à escola, e a variedade dos sujeitos que não tiveram a mesma oportunidade de frequentar o ambiente escolar. A primeira tende a circular na sociedade sem muitas barreiras; já a segunda é comumente estigmatizada, podendo vir a receber o status de “português subpadrão” ou “português *substandard*” – esclarecem Ilari e Basso (2017).

Os falantes da segunda variedade, quando chegam à escola, geralmente se deparam com uma metodologia excludente, que normalmente relega o seu vernáculo, concebendo-o como um erro. Isso põe em xeque o ensino democrático pelo qual as classes populares tanto lutam, uma vez que muitos desses alunos são conduzidos ao fracasso escolar e, conseqüentemente, à evasão, corroborando a tese de que “[...] a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (SOARES, 2020, p. 14).

A variação diamésica refere-se “[...] aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza” (ILARI; BASSO, 2020, p. 180), apontando, principalmente, para as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Conhecer essas diferenças é importante para repensar a proposição de que a fala deve ser tal qual a escrita formal, isto é, que deve seguir os padrões da gramática normativa, caso contrário, é considerada como um erro.

Bortoni-Ricardo (2006) apresenta importantes contribuições referentes a esse assunto. Apoiada nos princípios da Sociolinguística, a autora afirma que o erro na língua falada é considerado um fato social, levando em conta que “[...] ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272). Na língua escrita, porém, o erro é conceituado de maneira distinta, pois “[...] representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273), a qual não admite variação. A autora ainda complementa:

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar sua fala mais competente, preservando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia [orto+grafia]: a grafia normatizada, fixada, canônica (BORTONIRICARDO, 2006, p. 273-274).

Nessa perspectiva, depreende-se que tão importante quanto ensinar a ortografia nas aulas de Língua Portuguesa é discutir a respeito dos processos de variação que são inerentes à língua, a fim de consolidar, de fato, uma educação sociolinguística nas escolas, de modo a envolver todos os agentes educacionais, inclusive o livro didático.

A variação linguística no livro didático

Os livros didáticos, conforme postulado por Bagno (2015), constituem um dos elementos que, ao lado da gramática e da pedagogia tradicionais, perfazem o *círculo vicioso do preconceito linguístico*. A definição do autor chama atenção para as consequências negativas da tradição gramático-normativa no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, podendo-se destacar, a título de exemplo, a concepção de língua homogênea a qual ainda se vinculam muitos livros didáticos utilizados hodiernamente.

É sabido que a publicação de alguns documentos de base, com a devida ênfase para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, tem contribuído de forma significativa para a consolidação de um ensino que considere legítimas todas as variedades linguísticas presentes em sala de aula, e não apenas a variedade padrão, prova disso foi o fato de o então Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando as diretrizes dos PCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ter passado a interferir diretamente na avaliação dos conteúdos dos livros didáticos, a fim de adequá-los às novas propostas didático-metodológicas. Anteriormente, o referido programa realizava apenas a intermediação entre professores e editoras, comprando e distribuindo os exemplares escolhidos (GONZÁLEZ, 2015).

De acordo com este mesmo autor, o PNLD faz as seguintes recomendações aos autores:

- (a) não veicular preconceitos contra quaisquer variedades linguísticas;
- (b) apresentar textos representativos de diferentes variedades sociais, regionais e estilísticas;
- (c) considerar as diferentes variedades linguísticas no âmbito da leitura, da produção textual e da oralidade;
- (d) estimular a reflexão sobre as formas linguísticas, relacionando-as com o uso e com os sentidos que elas mobilizam etc. (GONZÁLEZ, 2015, p. 229).

Contudo, como consequência da ausência, por parte do PNLD, de uma concepção própria, clara e objetiva sobre o livro didático, o programa se apoiou em uma concepção tendenciosa surgida na década 1960, a qual impõe barreiras para a realização de um ensino qualitativo que sublinhe as diferentes formas de aprendizado.

Nesse contexto, surge o livro didático com a função de estruturar as aulas dos professores, concebidos como profissionais malformados e sem tempo para se preparar. [...] Também essa concepção de livro didático tende a se materializar em manuais que privilegiam uma pedagogia transmissiva, evidenciada por um pesado discurso didático-expositivo que se dirige diretamente ao aluno *sempre de maneira universal* (GONZÁLEZ, 2015, p. 228, grifos dos autores).

Emerge, assim, a noção de variação linguística apenas como um conteúdo a ser trabalhado no livro didático, para o qual são destinados momentos específicos de abordagem, e após isso, dificilmente a discussão é retomada em outras oportunidades. Sobre essa questão, Bagno (2007, p. 120) acrescenta que a variação linguística, quando tematizada nos livros didáticos, geralmente é concebida “[...] como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas”, como se a fala das pessoas residentes na zona urbana não apresentasse variação e, por essa razão, fosse considerada a variedade “correta”.

À vista disso, o autor faz uma crítica à utilização das tirinhas do personagem Chico Bento, bem como dos poemas de Patativa do Assaré e das letras de samba de Adoniran Barbosa, tomando como argumento as propostas didáticas que geralmente acompanham esses textos, como, por exemplo, as atividades em que os alunos precisam transcrever os textos para a norma culta. Esse tipo de atividade

[...] acaba se revelando, no fundo, tão preconceituosa quanto a atitude de discriminar o Chico Bento por “falar tudo errado”. Porque, se num primeiro momento, ocorre o reconhecimento da diferença, num segundo momento, quando se pede a reescrita “segundo a norma culta”, essa diferença é transformada em deficiência, em algo que pode e deve ser “corrigido”, e as

formas consagradas pela gramática normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que “valem” de verdade (BAGNO, 2007, p. 123).

É nesse sentido que se ratifica a ideia do *círculo vicioso do preconceito linguístico*, o qual foi mencionado anteriormente, tendo em vista que dificilmente são fomentadas discussões mais aprofundadas acerca dos exemplos trazidos na seção que contempla o tema da variação linguística, e a responsabilidade por isso, como é bem frisado por Bagno (2007, p. 120), “[...] não é de Maurício de Sousa, não é de Adoniran Barbosa nem de Patativa do Assaré – o problema está no uso inadequado que se faz dos trabalhos criativos dessas pessoas”.

Isto posto, interessante seria se os livros didáticos de Língua Portuguesa, ao abordarem a variação linguística a partir desses textos, tocassem em temas atinentes à própria gramática normativa, deslocando a temática para além do lugar em que ela foi fixada, com vistas a despolarizar os tópicos *variação linguística* e *gramática normativa*, uma vez que essa configuração antagônica pode propiciar o pensamento equivocado de que a língua é homogênea e estática.

Para tanto, julga-se necessário, além de um aprimoramento teórico-metodológico na formação inicial e continuada dos professores, que os pesquisadores avaliem cientificamente esses livros didáticos, a fim de descortinar não apenas as lacunas e inadequações, mas também os aspectos positivos que, porventura, possam ser identificados neles. Nessa perspectiva, convém destacar aqui duas pesquisas que tiveram o livro didático como objeto de estudo, quais sejam, Souza (2020) e Falcão (2020).

O primeiro autor teceu uma crítica reflexiva acerca do tratamento dado à variação linguística em dois livros didáticos do nono ano do Ensino Fundamental, sendo um deles utilizado na rede pública, *Tecendo linguagens – Língua Portuguesa*, e outro na rede particular, *Língua Portuguesa em Contexto*. Para nortear a análise, Souza (2020) utilizou os dez critérios elencados por Bagno (2007), comparando seus dois objetos de estudo. A partir dos resultados, ficou constatado que:

De um lado, o primeiro livro, que, embora não invisibilize por completo o assunto, apresenta uma abordagem muito superficial, a qual se ampara apenas em informações sobre aspectos da língua que podem – ou não – ser relacionados pelo professor a processos de variação linguística, não cumprindo adequadamente nenhum dos dez critérios utilizados na análise. Do outro lado, o segundo livro, que, embora demonstre algumas poucas incoerências acerca do assunto, apresenta uma abordagem razoavelmente adequada, a qual se ampara

em explicações claras sobre os processos de variação linguística em que os usos reais e legítimos da língua se afastam do padrão normativo, cumprindo adequadamente sete dos dez critérios utilizados na análise (SOUZA, 2020, p. 186).

O pesquisador, em vista disso, chamou atenção para a necessidade de uma escolha mais cautelosa dos livros didáticos, em que a preferência seja dada àqueles que apresentam reflexões maximizadas acerca da variação linguística, com a finalidade de proporcionar aos educandos uma formação sociolinguística concreta.

O trabalho de Falcão (2020), por sua vez, apresentou resultados de uma Dissertação de Mestrado que teve como principal objetivo analisar o livro didático *Português Linguagens*, do sexto ano, utilizado no município de Lajedo – PE, focalizando a abordagem acerca da variação linguística. O roteiro de análise utilizado na pesquisa, tal como em Souza (2020), foi baseado no modelo proposto por Bagno (2007), acrescentando-se a ele as contribuições de Lima (2016), possibilitando à autora fazer as seguintes inferências – dentre outras:

A abordagem da variação linguística ainda acontece de maneira problemática, confusa, superficial, sobretudo pelo forte apego a um ideal de língua homogênea e conservadora que não corresponde às verdadeiras normas urbanas de prestígio, embora o livro reconheça as variedades linguísticas e em nenhum momento as discriminem ou as subjuguem em detrimento da norma-padrão. [...] a variação linguística é incluída no LD apenas para que este tenha a sua aprovação garantida pelo PNLD, uma vez que a abordagem aparece de maneira explícita, nem que seja em uma seção, atendendo às exigências do Programa, sendo ignorada no restante da obra (FALCÃO, 2020, p. 49-50).

Dessarte, convém afirmar que a exigência por parte do PNLD de que seja abordada a variação linguística nos livros didáticos não garante um tratamento adequado acerca da temática, o que revela a necessidade de uma readequação das diretrizes normativas do programa, tendo como respaldo os resultados de pesquisas científicas realizadas sobretudo na área da Sociolinguística Educacional.

Metodologia

Nesta pesquisa, assim como em Falcão (2020) e Souza (2020), analisou-se um livro didático de Língua Portuguesa, a fim de verificar o tratamento dispensado à variação linguística, em especial, no sexto ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa descritivo-documental, a qual teve como objeto de estudo um livro da *Geração Alpha*, produzido pela SM Educação e aprovado pelo PNLD para o quadriênio 2020-2023.

Em se tratando do aspecto estrutural, o material analisado apresenta oito unidades. Cada uma delas traz um gênero textual como tema, a partir do qual são abordados diversos assuntos e propostas várias atividades.

A abordagem da pesquisa foi a qualitativa, tendo em vista que não foram utilizados procedimentos estatísticos para auferir os dados, buscando, assim, descrever o maior número possível dos elementos presentes no universo da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). De acordo com estes autores:

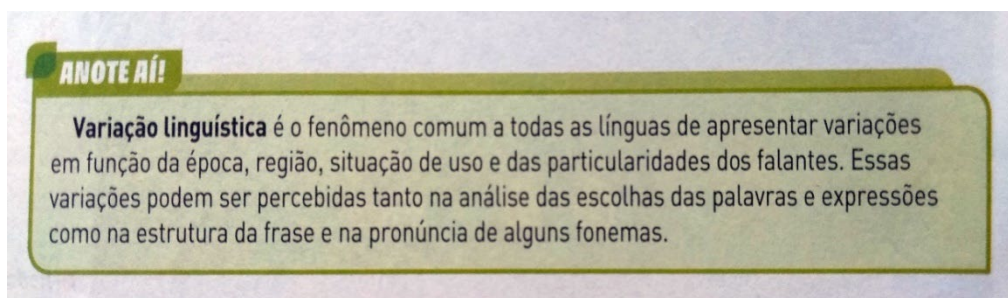
A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Portanto, para nortear a análise, foi replicado o modelo analítico sugerido por Lima (2016), que é constituído por quatro indagações, a saber: A variação linguística é uma constante na obra ou aparece de forma pontual, isolada? A terminologia utilizada pelo livro se adequa aos padrões científicos ao mesmo tempo que é acessível ao aluno? Há a utilização de gêneros textuais que sejam representativos das variantes linguísticas abordadas em situações reais de uso? Os fenômenos abordados estão coerentes com a realidade linguística do português brasileiro?

Análise do livro didático

No que se refere ao primeiro questionamento, observa-se que o material analisado segue a mesma perspectiva da maioria dos livros didáticos, apresentando o tema da variação linguística de modo segregado, como uma “ilha” em meio ao restante dos conteúdos. Dentre as oito unidades, apenas a de número dois aborda, explicitamente, a temática. Apesar disso, a unidade apresenta uma base conceitual condizente com aquela estabelecida por Ilari e Basso (2017) sobre os tipos de variação.

Figura 1 – Definição de variação linguística



Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 50).

Entende-se que as menções *função da época, região, situação de uso e particularidades dos falantes* referem-se, respectivamente, aos conceitos de variação diacrônica, diatópica, diamésica e diastrática (ILARI; BASSO, 2017). Ademais, a definição revela o fato de que, pelo menos na teoria, o livro didático comunga da ideia de que a variação linguística se realiza tanto no nível lexical quanto nos níveis sintático e fonético-fonológico, conforme observado no último período do texto apresentado na figura 1.

Na prática, porém, observa-se outra situação. Como consequência de a temática estar restrita a uma unidade específica, assuntos como o dos pronomes demonstrativos não tocam a questão da variação linguística, neste caso, a diamésica – diferença do oral para o escrito. Segundo as autoras, uma das funções dos pronomes demonstrativos é situar os seres e objetos no tempo e no espaço. Acerca deste último, elas apresentam as seguintes informações:

Figura 2 – Pronomes demonstrativos

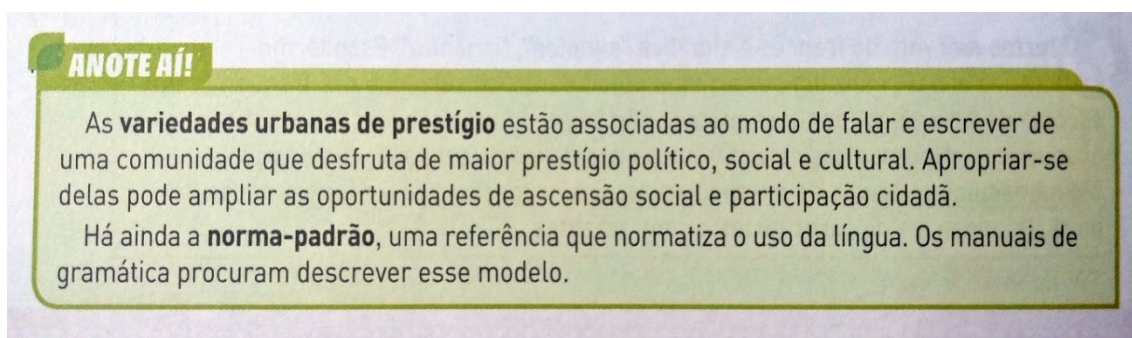
PRONOMES DEMONSTRATIVOS	POSIÇÃO DO SER OU DO OBJETO NO ESPAÇO
este, estes, esta, estas, isto	próximo da pessoa que fala
esse, esses, essa, essas, isso	próximo da pessoa com quem se fala
aquele, aqueles, aquela, aquelas, aquilo	distante de quem fala e de seu interlocutor

Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 191).

É importante ressaltar que não há problemas em apresentar essas informações aos educandos, pelo contrário, é papel da escola fazê-lo. Todavia, sabe-se que, na língua falada, não há, geralmente, essa distinção entre os pronomes demonstrativos *isso* e *isto*. A diferença é marcada, quase sempre, apenas entre *isso* e *aquilo*. Nesse sentido, as informações apresentadas no quadro acima são relevantes quando referentes à língua escrita, ainda que isso não seja explicitado em nenhum momento no texto, ocasionando uma contradição com o conceito apresentado na figura 1, quando é mencionada a condição da *situação de uso*.

Concernente à segunda pergunta, que indaga a respeito da adequação das terminologias aos padrões científicos, bem como sobre sua acessibilidade aos alunos, destaca-se que os termos específicos da Sociolinguística, com exceção do preconceito linguístico, são utilizados satisfatoriamente. As autoras, por exemplo, não sinonimizam *variação* e *variedade*, além de fazerem a distinção entre as *variedades urbanas de prestígio* e a *norma-padrão*, tudo isso de maneira muito clara e objetiva.

Figura 3 – Diferença entre variedades urbanas de prestígio e norma-padrão



Fonte: Costa e Marchetti (2018, p. 50).

Os textos trazidos na unidade, em sua maioria, não se limitam à variação diatópica, sendo possível encontrar outros exemplos referentes às variações diacrônica, diastrática e diamésica – ainda que não seja com essas nomenclaturas técnicas. Lamenta-se, contudo, o fato de esses conceitos não serem abordados nas unidades seguintes. Além disso, deve-se fazer algumas considerações sobre um texto que representa uma determinada variedade regional.

As autoras utilizam a letra da música “Óia eu aqui de novo”, interpretada por Luiz Gonzaga, elencando cinco questões a serem respondidas a partir dela. Conforme destacado por Bagno (2007), o problema por trás da abordagem desses trabalhos é o

tipo de atividades que geralmente são propostas. No caso do livro didático analisado não foi diferente. Uma das questões fazia as seguintes indagações: *Que termo da primeira estrofe está em desacordo com a norma-padrão? Como essa palavra é registrada na norma-padrão?*

Entende-se que as autoras se referiam à variante “óia” – do verbo olhar. Assim, a julgar pela proposta de atividade, convém registrar uma crítica. Pensa-se que para informar os educandos sobre a existência da variante de prestígio “olha”, não se faz necessário um exercício de prescrição, e sim um de reflexão, tendo em vista que a variante “óia”, neste caso, caracteriza o perfil social do personagem abordado no gênero textual. Tem-se, mais uma vez, uma contradição, considerando uma das definições trazidas pelo livro didático:

O registo de determinada variedade linguística pode ter uma função fundamental no texto literário quando corresponde à fala de uma personagem: ajudar a compor/*representar* suas características e apresentar informações sobre o(s) grupo(s) aos quais essa personagem pertence na sociedade (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 53).

Em momento algum é sugerido ao professor que aborde os fatores sociais que estão por trás da variante “óia”. No final, como alertou Bagno (2007, p. 123), “[...] as formas consagradas pela gramática normativa é que terminam sendo enfatizadas como as que ‘valem’ de verdade”, pois a tarefa de transcrição para a norma-padrão pode ser um indicativo de que exista um uso “correto” da língua. Novamente, falta explicar as diferenças entre língua falada e língua escrita, bem como explicar o tema do preconceito linguístico, que só é mencionado, sucintamente, na parte em que é falado sobre gírias.

Um ponto alto do material analisado é o fato de ele apresentar um gênero textual para cada unidade, visando a contextualizar os assuntos referentes à gramática normativa. São eles: Narrativa de aventura; conto popular; histórias em quadrinhos; notícia; relatos de viagem e de experiência vivida; poema; biografia e anúncio de propaganda; e entrevista. Dessa maneira, respondendo à pergunta de número três e, conseqüentemente, a de número quatro, o material utiliza, sim, gêneros textuais que representam as variantes linguísticas observadas em situações reais de uso, como, por exemplo, o conto popular e os relatos de viagem e de experiência vivida.

Entretanto, apenas no primeiro é mencionada a questão da variação linguística, em razão de ele estar inserido na unidade que foi dedicada especificamente ao tema.

Verifica-se, na prática, o que foi postulado por González (2015), que a variação é trabalhada apenas como um conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa, com periodicidade determinada, e não como um fenômeno linguístico que pode ser visualizado também nos demais conteúdos presentes no livro didático.

Sendo assim, observa-se que os fenômenos abordados no material analisado estão parcialmente coerentes com a realidade linguística do português brasileiro, tendo em vista que, quando são explanados os assuntos atinentes à gramática normativa, não são mencionados, de forma alguma, os parâmetros da norma culta brasileira.

Considerações finais

O escopo desse trabalho foi analisar o tratamento da variação linguística no sexto ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo o livro didático de Língua Portuguesa da *Geração Alpha – SM Educação*. Para alcançar os resultados, utilizou-se o modelo analítico sugerido por Lima (2016), a partir do qual foram feitas algumas inferências.

O livro analisado, apesar de fazer uma abordagem satisfatória sobre a variação linguística, contrastando, de certa forma, com os resultados obtidos por Falcão (2020) e Souza (2020), trabalha a temática de maneira segregada, estabelecendo fronteiras entre ela e os demais conteúdos abordados.

A despeito da abordagem harmônica no que tange aos postulados teóricos de autores como Ilari e Basso (2017), as autoras do livro didático não estabelecem um debate mais aprofundado sobre o preconceito linguístico, além disso, a proposta de análise de variantes não padrão ainda é feita sob a perspectiva da prescrição, e não de reflexão.

Também é importante destacar que, mesmo fazendo uma distinção entre variedades urbanas de prestígio e norma-padrão, o material, na parte que toca à gramática normativa, não faz menção aos parâmetros da norma culta brasileira. Contudo, considera-se essa distinção conceitual como algo positivo, a julgar que, há pouco tempo, muitos materiais não a realizavam, concebendo-as como termos equivalentes.

Logo, percebe-se que um dos principais problemas no ensino de língua portuguesa são as barreiras que limitam o alcance da discussão sobre a variação linguística na Educação Básica. Entretanto, não é a intenção desta pesquisa afirmar que os manuais didáticos não devem ser utilizados em sala de aula, pelo contrário, os professores devem, sim, usufruir desse instrumento, pois, a depender do contexto, das

condições de trabalho, esse é o único – ou principal – material de que dispõem para ministrarem suas aulas. A afirmação é no sentido de que o tema da variação linguística não pode ser trabalhado apenas no sexto ano do Ensino Fundamental ou no primeiro ano do Ensino Médio, como geralmente acontece, mas precisa ser revisitado sempre que for possível, principalmente quando são trabalhados os tópicos da gramática normativa.

Referências

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

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

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita.** In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-275.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa:** ensino fundamental, anos finais, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.

FALCÃO, M. F. M. A abordagem da variação linguística no livro didático: análise e reflexão à luz da sociolinguística. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 19 - 52, jul. 2020. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/295>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-245.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente:** a língua que estudados, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Ensino de português e sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Recurso eletrônico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, J. A. de. A variação linguística no livro didático: entre a invisibilidade e o tratamento adequado. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 167 - 188, jul. 2020. Disponível em: <<http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/307>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Variação linguística: o que a escola tem a ver com isso?

Ediene Pena Ferreira*

Iniciando a prosa

A reflexão que aqui se apresenta nasce de angústias: minhas e de meus alunos – professores de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio. A teoria recebida na universidade nem sempre é suficiente para que se enfrente a realidade da sala de aula, e muitas vezes o aluno/professor não tem tempo para refletir sobre a teoria aprendida e sua relação com o fazer pedagógico. É verdade que as teorias linguísticas abriram espaço para que alguns temas, antes relegados, tivessem lugar na sala de aula.

Um dos temas que ganhou espaço nas academias e, mesmo equivocadamente, nas escolas, é o da variação linguística. Consideramos positiva a inserção, mas negativa a forma como a variação vem sendo trabalhada, a começar pelo tratamento dado ao tema nos livros didáticos. Alguns professores de língua portuguesa, e a sociedade em geral, motivados pela mídia, pela escola e por algumas discussões, compreendem ser a variação um erro, ou se não, uma forma de língua a ser evitada. Essa concepção, além de não ter nenhum respaldo científico, fortalece o preconceito linguístico.

Objetivando esclarecer esse o conceito de variação linguística e mostrar a relação possível na sala de aula, apresentamos alguns conceitos importantes para o professor entender o fenômeno da variação; mostramos a relação entre a escola e o tratamento da variação; apresentamos o que a escola está fazendo equivocadamente em relação ao tema; e sugerimos o que pode ser feito.

* Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Realizou pesquisa pós-doutoral no Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) em Lisboa. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Portugal). Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: funcionalismo linguístico, língua e sociedade, gramaticalização, variação linguística, gramática e ensino. Faz parte do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF/UFC) e coordena o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará (GELOPA). É docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOPA. Deste último é a atual coordenadora.

E-mail: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

Revisitando alguns conceitos

Para que o fenômeno da variação linguística seja compreendido, principalmente pelo professor de língua portuguesa a quem esse artigo se destina, sem deixar margem para possíveis interpretações equivocadas, alguns conceitos precisam ser revisitados. O primeiro dele é o conceito de língua. Por incrível que pareça muitos professores de língua portuguesa ao fazer o planejamento de aula e ao preparar atividades dessa disciplina não têm clareza de qual conceito de língua esse planejamento e essas atividades estão considerando¹. Não se atentam para o fato de que o conceito de língua – e de gramática – deveria nortear o fazer em sala de aula.

A depender da abordagem teórica na qual estamos ancorados, há diversos conceitos de língua. A que sustenta este trabalho é a abordagem funcionalista², de acordo com a qual, língua é um instrumento de interação social. Destacamos aqui, para nossos propósitos o termo “social”. Língua é uma atividade social. Assim sendo não pode ser vista como um bloco homogêneo, monolítico, um produto pronto, acabado. Como instrumento de interação social ou como atividade social ela se realiza no uso; ela não é um produto, é um processo, pois se constitui, se faz e se refaz no uso que os falantes fazem dela.

Os falantes vivem em sociedade, portanto, a língua é um reflexo dessa sociedade. A sociedade é múltipla, diversa, plural, então a língua também o será. É por isso que dizemos que a língua é heterogênea. A heterogeneidade caracteriza as línguas e a linguagem humana, assim como caracteriza todas as sociedades. Nossos comportamentos, nossos interesses, nossos gostos, enquanto seres sociais, não são únicos, são diversos. Não poderíamos esperar, portanto, que nossa forma de falar não sofresse variação. Todas as línguas são plurais, múltiplas, instáveis, mutantes como são todos os falantes. A língua faz parte da nossa identidade social e cultural. Línguas variam. Essa variação leva à mudança linguística. E isso não pode ser visto como um problema.

Podemos agora definir o que se entende por variação. Variação é uma propriedade intrínseca das línguas; é uma característica de todos os sistemas linguísticos. Variação não é erro. Não é desvio. Não é um problema. Já nos anos 60, o linguista Ayrton

¹ Como professora do Mestrado Profissional em Letras, ao ministrar a disciplina Gramática, variação e ensino, sempre pergunto aos alunos no primeiro dia de aula: Qual concepção de língua e de gramática rege seu fazer pedagógico? Os alunos não sabem responder.

² Utilizamos o termo “abordagem funcionalista” para referir às abordagens linguísticas que tomaram vulto a partir dos anos 60, com a chamada “virada pragmática”, que deixam de conceber língua como sistema homogêneo, opondo-se assim às abordagens formalistas, a saber: sociolinguística, funcionalismo, linguística textual, pragmática...

Rodrigues dizia que toda língua é um feixe de variedades, um conglomerado de variantes ([1968] 2004). Variação é uma característica das línguas, é uma propriedade, é condição de ser das línguas. Se essa língua for uma língua natural, se ela não estiver morta, se for língua materna, se for língua adicional, se essa língua for falada efetivamente, essa língua vai variar. Porque toda língua é um conjunto de variedades. Vejamos aqui outro conceito importante: variedade.

Variedades são diversas formas de usar a língua. Para entender isso basta observarmos como falam os brasileiros e como falam nossos amigos de além-mar. Nossas formas de falar a língua portuguesa são diferentes. Daí dizemos que temos a variedade europeia, o português europeu (falado em Portugal) e a variedade brasileira, o português brasileiro, assim como há a variedade africana. No Brasil, não se fala da mesma forma de norte a sul; temos as variedades regionais; dentro de uma mesma região, temos as variedades dos estados; nos estados temos as variedades das diferentes cidades; e nas cidades temos as diferenças de classe social, numa ciranda quase infinita.

Rodrigues ([1968] 2004), ao definir língua, utiliza os termos *variedades* e *variantes*. Já sabemos que variedades são as diferentes formas de usar a língua. Já o termo *variantes* é definido por Tarallo (1997) como duas ou mais formas de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. Outro termo que merece atenção é o termo *variável*. Variável é uma forma linguística que apresenta duas ou mais realizações identificáveis, ou seja, apresenta variantes. Vamos entender melhor por meio de ocorrências do português brasileiro.

Podemos dizer que os usos do verbo *chegar* são exemplos de variação. A regência desse verbo é uma variável que apresenta duas variantes:

(01) Cheguei *a* Santarém.

(02) Cheguei *em* Santarém.

Como se vê, é possível acompanhar o verbo *chegar* tanto com a preposição *a* quanto com a preposição *em*. *Chegar a* e *chegar em* são formas variantes da variável regência do verbo *chegar*.

E por que isso tudo acontece nas línguas? Porque a língua é heterogênea e há fatores linguísticos e extralinguísticos que contribuem para a variação. Entre os fatores linguísticos, citamos Tarallo (1997, p. 39-40) que, ao falar da concordância como fenômeno variável, apresenta os seguintes fatores linguísticos que podem condicionar presença ou ausência da marca *-s* nos sintagmas nominais, como em *As casas*

amarelas/As casa amarela: a) contexto fonológico posterior (se vogal ou consoante); b) posição da variável no SN (primeira, segunda ou terceira posição); c) classe morfológica da palavra contendo a variável (determinante, nome, adjetivo); d) estatuto morfológico da palavra que contém a variável (monomorfêmico, bimorfêmico).

Entre os fatores extralinguísticos que condicionam a variação, destacam-se: a) *tempo* – variação diacrônica: O português do século XVI não é o mesmo do século XIX, que não é o mesmo do século XX, línguas mudam com o tempo. Incluímos também aqui o fator idade; b) *espaço* – variação diatópica. Línguas mudam conforme o espaço em que é falada. Espaços diferentes, formas de falar diferentes; c) *classe social* – variação diastrática. A língua muda de acordo com a classe social a que o indivíduo pertence. A depender da classe a que o indivíduo pertença ele vai ter mais ou menos acesso à educação formal, mais ou menos acesso a bens de cultura e isso vai influenciar sobremaneira a forma como ele usa a língua; d) *estilo* – variação diafásica. A língua varia em função do ouvinte. Na interação social, o falante faz escolhas para se adaptar à pessoa com quem fala. Por exemplo, a depender do grau de proximidade do interlocutor, o falante pode optar a usar *tu*, *você*, *senhor*, *vossa excelência*. As escolhas passam a ser feitas em função da pessoa com quem se fala, do assunto, da situação comunicativa, caracterizando assim a variação estilístico-pragmática.

A variação ocorre em todos os níveis da língua:

1. Variação fonética/fonológica - quando a mesma palavra é pronunciada de formas diferentes: *livro*; *lhivro*; *falaram*; *falarum*, *falaru*;
2. Variação morfológica - alteração na forma: *painho*; *paizinho*; *justificativa*, *justificação* (dois exemplos de variação no sufixo); na forma verbal *cantamos*, *cantamo*, *cantemo*;
3. Variação sintática: organização dos elementos na sentença: *eu o vi*; *eu vi ele*; *a casa que morei*; *a casa em que morei*; *a casa que gosto dela*; *diga-me uma coisa*; *me diga uma coisa*;
4. Variação semântica: alteração no significado da palavra. *Camisola* no Brasil é roupa de dormir, mas em Portugal é camisa. Então o Cristiano Ronaldo entra em campo de *camisola*;
5. Variação lexical: um mesmo objeto pode ter vários nomes dependendo do lugar onde a língua é falada. É o caso de *dindin*, *sacolê*, *chopinho*, *flau*;

6. Variação pragmática: quando o falante adapta sua fala à situação comunicativa, o que envolve o assunto; o lugar, o interlocutor, o nível de formalidade e de monitoramento;

Como vimos, a língua é um universo extremamente interessante e complexo, não podemos reduzi-la ao certo e ao errado. Como a escola pode lidar com essa complexidade?

Variação linguística x escola: uma relação possível?

Apresentados os conceitos importantes sobre variação linguística e esclarecido que variação é uma característica presente em todos os sistemas linguísticos sem a qual não é possível a existência das línguas naturais, por que durante muito tempo essa concepção esteve ausente da escola? Por que o professor de língua portuguesa não compreendia, e às vezes parece ainda não compreender, esse fenômeno como algo natural, mas antes o percebia como erro a ser consertado? A resposta tem a ver com a história do ensino de línguas. Para melhor compreender isso, voltemos há alguns anos...

É sabido que a língua portuguesa, direta ou indiretamente, tem origem no Latim³. De acordo com registros históricos, o latim surge no século IX a. C; os primeiros registros escritos são datados do século VII a. C; o galego-português, continuação histórica do latim vulgar, surge por volta de 1.100 d. C; o português propriamente dito surge por volta de 1.350; no século X, o latim deixa de ser língua vernacular.

Embora não mais fosse língua vernacular, no século X, o latim tinha tanta importância que, mesmo se fragmentado em várias outras línguas, continuava sendo língua oficial. Era a língua utilizada nos documentos oficiais em Portugal e era a língua ensinada nas escolas europeias. Durante muito tempo, as línguas maternas não eram ensinadas nas escolas, ou seja, para dar exemplo do português, a língua portuguesa não era disciplina, estava ausente dos programas curriculares. Qual era língua ensinada então? Era o latim ou o latim e o grego. Na época, o objetivo da escola, em relação à linguagem, era o conhecimento dos autores clássicos e para isso era preciso aprender o latim e o grego, que deveriam ser usados corretamente.

Essa situação começa a mudar, nos séculos XVI e XVIII, quando foram implementadas políticas que defendiam a inclusão das línguas nacionais no processo de escolarização. Em Portugal, o nascimento oficial da língua portuguesa é marcado pela publicação da Carta Régia de 12 de setembro de 1757, ocasião em que Marquês de

³ Digo indiretamente pois há defensores de que o português tenha se originado do Galego. Esta língua sim vinda do Latim.

Pombal oficializou esse idioma como a língua do reino de Portugal. A reforma pombalina, então, é a responsável pelo ensino obrigatório de língua portuguesa nas escolas.

Mesmo com o ensino das línguas nacionais, o latim não deixou os currículos escolares e era ensinada junto com as línguas oficiais. Um fato esclarecedor, o latim, ao ser ensinado, não era mais uma língua falada, ou seja, não sofria mais variação tal qual acontece com as línguas usadas espontaneamente. Então seu ensino era da variedade escrita literária. Esse fato vai explicar a maneira como o ensino de língua portuguesa passou a ser feito nas escolas e ainda o é nos dias de hoje.

Ensinava-se um modelo, como se a língua fosse um produto pronto e acabado. No caso do latim, não havia problema, pois esse idioma não era mais falado, mas no caso das línguas oficiais isso gerou um fosso cada vez maior entre o modelo ensinado e a língua, efetivamente, falada.

Como já observado, até o século XVIII, o latim era ensinado em detrimento das línguas nacionais. Quando estas passam a ter lugar nos programas curriculares, o fazem seguindo o mesmo modelo de ensino do latim. Ensinava-se a variedade dos grandes clássicos, bem distante da língua realizada no dia a dia do falante. Nasce a tensão entre norma e variação.

Devido ao ensino de uma variedade “modelar”, respaldado na noção de língua única, a variação linguística passa a ser vista como erro, como problema. São, praticamente, mil anos de ensino normativo que desconsidera a heterogeneidade. É o peso da tradição que torna árdua a tarefa de mudança de concepção, buscando um ensino que considere as diferenças constitutivas do sistema linguístico, tal qual são constitutivas da própria sociedade. É extremamente difícil mudar uma forma de ensinar língua perpetuada durante mil anos.

No Brasil, a mudança na perspectiva de ensino de língua portuguesa é muito recente. Podemos citar como marco para essa mudança, a publicação, em 1995, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e em 1997 da obra de Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*. Obviamente não foram os únicos textos que motivaram a mudança na concepção de ensino, mas tiveram grande importância para a inclusão, na escola, de termos como *texto*, *coesão e coerência*, *gênero textual*, *intertextualidade* e, entre outros, o de *variação linguística*.

Sem dúvida foi um grande avanço a inserção desses temas na escola. Mas o que percebemos, em relação à variação linguística, é que essa inserção se deu de forma equivocada. Muitos professores, ao trabalharem variação em sala de aula acabam,

motivados pelos livros didáticos e orientações similares, deturbando esse fenômeno e não refletindo sobre a natureza variável da língua. Sobre essa percepção, discutiremos na seção 3.

O que não devemos fazer em sala de aula?

Conforme enfatizamos anteriormente, consideramos positiva inserção da variação da linguística em sala de aula por se tratar de uma característica dos sistemas linguísticos. Ensinar língua é discutir variação. Entretanto, o que temos observado é que variação linguística, do ponto de vista pedagógico, deixou de ser característica das línguas para ser um tópico/um capítulo nos livros didáticos, que o professor “ensina” em um bimestre e depois o esquece completamente. Corro o risco aqui de estar sendo completamente generalista, mas é isso que tenho percebido ao longo da minha prática docente, os professores trabalham em um bimestre – geralmente o primeiro – o tema “variação linguística” tal qual trabalham classes de palavras ou regência verbal. Essa atitude deixa claro que o professor não entendeu o que é variação linguística, considerando-o um tema à parte e não fazendo a correlação com os tópicos gramaticais que serão ensinados ao longo do ano letivo. Ao falarem de classes de palavras – tome-se como exemplo os pronomes – ou de concordância, ou de regência esquecem – ou mesmo não conseguem perceber – que a variação perpassa por esses tópicos, sendo estes fenômenos variáveis em língua portuguesa. E quando se trabalha variação linguística acaba reforçando a visão equivocada de que variação é erro e deve ser consertada.

Por que isso ocorre? Além do peso da tradição, já discutido na seção anterior, que concebe língua como fenômeno homogêneo, o material didático que chega ao professor o induz a essa prática. Alguns linguistas já chegaram a essa conclusão ao analisar o livro didático, como Bagno (2013). Zilles e Faraco (2015) organizaram uma coletânea que discute essa questão. Nessa coletânea, vários autores refletem a maneira como variação chega à escola ou como ela é apresentada pela mídia. Bagno (2015) discute variação, avaliação e mídia, tendo por parâmetro o Exame Nacional do Ensino Médio; e González (2015) avalia o fenômeno em livros didáticos de português para o ensino médio. O que há em comum nesses trabalhos é o fato de que todos apontam que a maneira como a variação é trabalhada nas escolas tem reforçado o preconceito linguístico. O remédio tem tido efeito colateral.

Como saber se a prática do professor está reforçando o preconceito linguístico? Observando as atividades que são realizadas em sala de aula. Se o professor leva o Chico Bento, para exemplificar variação linguística, ele está reforçando o preconceito; se o

professor leva os textos do Patativa do Assaré, para exemplificar variação linguística, ele está reforçando o preconceito. O professor acaba passando a falsa ideia de que variação só ocorre na fala do morador da zona rural, geralmente, analfabeto; e que essa fala deve ser corrigida.

Alguns exercícios, retirados de pesquisa na internet, mostram essa visão equivocada do professor.

Exercício 01

Leia a letra da canção de Adoniran Barbosa, preste atenção em como ela foi redigida:
Saudosa Maloca

Si o senhor não “tá” lembrado
Dá licença de “conta”
Que aqui onde agora está
Esse “edifício arto”
Era uma casa veia
Um palacete assombrado
Foi aqui seu moço
Que eu, Mato Grosso e o Joca
Construímo nossa maloca
(....)

- 1) Conte a história da canção e explique por que foi escrita em uma linguagem diferente da que aparece nos livros e jornais, que segue a norma padrão (formal)
- 2) Transforme o trecho abaixo na norma padrão. Por que o autor da letra teria usada esta linguagem?

“Peguemo toda as nossas coisa
E fumos pro meio da rua
Apreciá a demolição ...
Que tristeza que nós sentia,
Cada tauba que caía
Doía no coração”

Na primeira questão, o proponente confunde os termos *norma padrão* e *linguagem formal*. Bagno (2013) já havia alertado para a falsa sinonímia *culto* e *padrão*. Nessa atividade observamos ser comum que o termo *formal* também seja usado como sinônimo de *padrão*, o que é um equívoco terminológico. Podemos ser extremamente formais utilizando linguagem popular. A formalidade está relacionada à situação comunicativa de mais ou menos monitoramento. Motivado pela própria teoria linguística que não é esclarecedora suficiente, é comum o professor fazer confusões terminológicas. E não só o professor. Britto e Pena-Ferreira (2017) discutem o problema da conceituação de norma e de padrão em estudos de norma e variação linguística aplicados ao ensino escolar da língua portuguesa.

Na segunda questão, o proponente simplesmente pede ao aluno transformar o trecho na norma padrão. Esse equívoco pedagógico é muito comum, boa parte das atividades sobre variação linguística consiste em corrigir, consertar, insistindo na ideia de erro das formas em variação. Atividades como essa, presentes também no Exercício 02 abaixo, devem ser extintas das aulas que discutem variação, pois é um desserviço à toda teoria variacionista.

Exercício 02

Inútil – Ultraje a Rigor

A gente não sabemos
Escolher presidente
A gente não sabemos
Tomar conta da gente
A gente não sabemos
Nem escovar os dente
Tem gringo pensando
Que nós é indigente...

“Inúteu”!

A gente somos “inúteu”!

“Inúteu”

A gente somos “inúteu”!

1. Percebemos na música construções linguísticas que não são comuns a pessoas mais instruídas na população. Reescreva essas construções, adequando-as a essa norma da gramática.

Quando sugerimos que atividades como essas devam ser evitadas, assim o fazemos porque essas atividades levam o aluno a entender, erroneamente, que:

- a. Variação é erro, precisa ser corrigida.
- b. Variação é algo que ocorre apenas na linguagem dos falantes da zona rural, dos analfabetos ou pouco instruídos.
- c. Variação não ocorre na linguagem urbana.
- d. Variação não ocorre na fala de pessoas escolarizadas.
- e. Variação é uma caricatura da verdadeira linguagem.

Esses “achismos”, incentivados pelo tratamento dado à variação em sala de aula, dificultam o ensino de língua que se quer plural, democrático e verdadeiro, indo de encontro ao conceito de língua como sistema heterogêneo. O que o professor deve fazer? Apresentaremos algumas propostas na próxima seção.

O que fazer então?

O professor deve estar se perguntando se não deve mais levar Chico Bento e Adoniram Barbosa para sala de aula. A resposta é: depende de como eles serão apresentados, depende do propósito da aula. Se o propósito for falar de variação linguística e em seguida propor atividades que peçam para os alunos “reconstruírem” os textos, a resposta será não. É preciso esclarecer os contextos em que, tanto a fala do Chico Bento quanto as letras de Adoniram, foram produzidas. Há intenções por detrás disso.

O que estamos propondo é que o professor, ao compreender que variação linguística é um tema transversal, apresente os tópicos de língua portuguesa como fenômenos variáveis. Sabemos que nem tudo na língua varia, há regras que são categóricas, mas as que não são devem ser apresentadas como possibilidades de uso de língua, e não me refiro apenas àquelas que são estigmatizadas. Devido à limitação de laudas, apresento apenas um tópico – pronomes pessoais – que pode exemplificar como apresentar variação linguística em sala de aula.

Tratamento dos pronomes

Classe de palavras é um dos temas mais abordados nas aulas de língua portuguesa (NEVES, 1990). Então, inevitavelmente, o professor vai falar sobre pronomes. Ao falar dos pronomes, o professor deve falar de variação, porque nessa classe há formas variáveis. Começemos pelos pronomes pessoais do chamado *caso reto*.

Os pronomes pessoais, tradicionalmente, apresentados como pronome sujeito, são seis, de acordo com as pessoas do discurso: *eu, tu, ele, nós, vós, eles*. Ocorre que, em algumas pessoas, esses pronomes coocorrem e concorrem com outras formas que passam a servir à mesma função. Isso ocorre, por exemplo, com a segunda pessoa do singular. Dizemos que a segunda pessoa do singular é uma variável que pode ser realizada por duas variantes: *tu* e *você*⁴. O uso de um ou de outro pronome vai depender de uma série de fatores como: hierarquia social, grau de intimidade entre os interlocutores, comunidade de fala. Seria interessante pesquisar entre os alunos em quais contextos eles usam *tu* e em quais eles preferem o *você*, e qual a atitude linguística dos alunos em relação a uma forma ou outra.

O professor poderia aplicar aos alunos um rápido questionário, para diagnosticar o uso desses pronomes, conforme esboçamos a seguir.

Questionário 1: diagnóstico de usos da 2ª pessoa do singular pronome pessoal

1. Qual pronome você usa com mais frequência? *tu* () *você* ()
2. Com quem você costuma usar o pronome *tu*?
3. Com quem você costuma usar o pronome *você*?
4. Você prefere ser tratado por *tu* ou por *você*? Por quê?
5. Você acha uma forma mais bonita ou mais elegante que a outra? Sim () [Qual: *tu* () *você* ()]; Não (); Nunca pensei sobre isso ()

A partir das respostas dadas pelos alunos, o professor pode elaborar sua aula com atividades que mostrem a diferença nos usos e as diferentes formas (os tipos possíveis de concordâncias, por exemplo) desses pronomes, observando em que tipos de textos e em que contextos de uso esses pronomes aparecem.

A primeira pessoa do plural também é uma variante com duas variáveis possíveis: *nós* e *a gente*. Da mesma forma, o professor pode aplicar um formulário, para diagnosticar os usos desses pronomes.

⁴ O professor poderia aproveitar e falar sobre gramaticalização, processo de mudança linguística, responsável pelo fazer-se da gramática. A forma *você*, que já é resultado de gramaticalização (*vossa mercê* > *vosmecê* > *você*) pertence originalmente ao paradigma dos pronomes de tratamento, mas ao longo do tempo passou a ser usado como pronome pessoal.

Questionário 2: diagnóstico de usos da 1ª pessoa do plural pronome pessoal

1. Qual pronome você usa com mais frequência? nós () a gente ()
2. Qual pronome você costuma ouvir com mais frequência? nós () a gente ()
3. Qual pronome você costuma ler com mais frequência? nós () a gente ()
4. De acordo com a resposta da pergunta 3, responda em que tipo de texto, o pronome costuma aparecer? Conversa de whatsapp (); textos no facebook (); textos presentes no livro didático (); romances (); legenda de filmes (); textos jornalísticos (); outros () [Quais? _____]
5. Você acha uma forma mais bonita ou mais elegante que a outra? Sim () [Qual: nós () a gente ()]; Não (); Nunca pensei sobre isso ()
6. Qual dos pronomes você prefere usar? nós () a gente ()

Novamente, depois das respostas, o professor pode elaborar suas atividades, inclusive mostrando como a forma “a gente” passou, ao longo da história da língua portuguesa, a ser usada na função de 1ª pessoa do plural. Deve aproveitar, ainda, para, junto com os alunos, observar as possibilidades de concordância no uso dessas duas formas.

Outra variável que podemos apontar no uso dos pronomes pessoais é a de 2ª pessoa do plural. Essa variável é realizada pelas variantes “vós” e “vocês”, embora o uso da forma “vós” pareça fazer mais sentido em evocações religiosas do que como plural de “tu”. Falamos, anteriormente, que as formas coocorrem e/ou concorrem. As formas variantes são concorrentes uma das outras, sendo possível que uma delas derrote a outra (TARALLO, 1997), relegando ao passado da língua a forma derrotada. Podemos dizer, então, que a forma vós da 2ª pessoa do plural é a forma derrotada na disputa entre vós e vocês, porque modernamente ninguém mais usa o “vós” na linguagem corrente. Mesmo assim, seria interessante saber o que pensa o aluno sobre esses usos. Para isso o professor deve se valer do já conhecido questionário.

Questionário 3: Diagnóstico de usos da 2ª pessoa do plural pronome pessoal

1. Você conhece o pronome “vós”? sim () não ()
2. Você já o usou alguma vez? sim () não ()
3. Se sim, em que contexto você o usou? sim () não ()

4. Você costuma encontrar essa forma nos texto que lê? sim () não ()

5. Você usa frequentemente o pronome *vocês*? sim () não ()

6. Apresente um contexto em que você usa esse pronome: _____

A orientação é que as respostas dadas pelos alunos sirvam de instrumento para que o professor elabore sua aula e suas atividades para reflexão sobre os diferentes usos dos pronomes pessoais. A utilização de textos de gêneros variados e de épocas variadas mostrará aos alunos que há formas na língua que deixam de ser usadas em determinado período da língua, mas a função não desaparece, porque passa a ser ocupada por outras formas.

Aproveitando que o assunto são os pronomes pessoais, o professor deve apresentar aos alunos os chamados pronomes oblíquos, cuja função seria a de complemento verbal. A tradição apresenta os seguintes pronomes oblíquos: *me, mim, comigo, te, ti, contigo, o, os, a, as, lhe, lhes, se, si, consigo, nos, conosco, vos e convosco*. Considerando que as formas da língua variam, é preciso mostrar as variáveis nesse paradigma. Para início de conversa, o professor deve mostrar aos alunos que, embora a tradição separe pronomes do caso reto e do caso oblíquo de acordo com a função sintática exercida por eles – no primeiro caso a de sujeito; no segundo, a de complemento – nem sempre o falante fará essa separação. É comum, na linguagem espontânea, misturar forma de um com função que, tradicionalmente, era de outra. Observemos algumas ocorrências de Pena-Ferreira (2014):

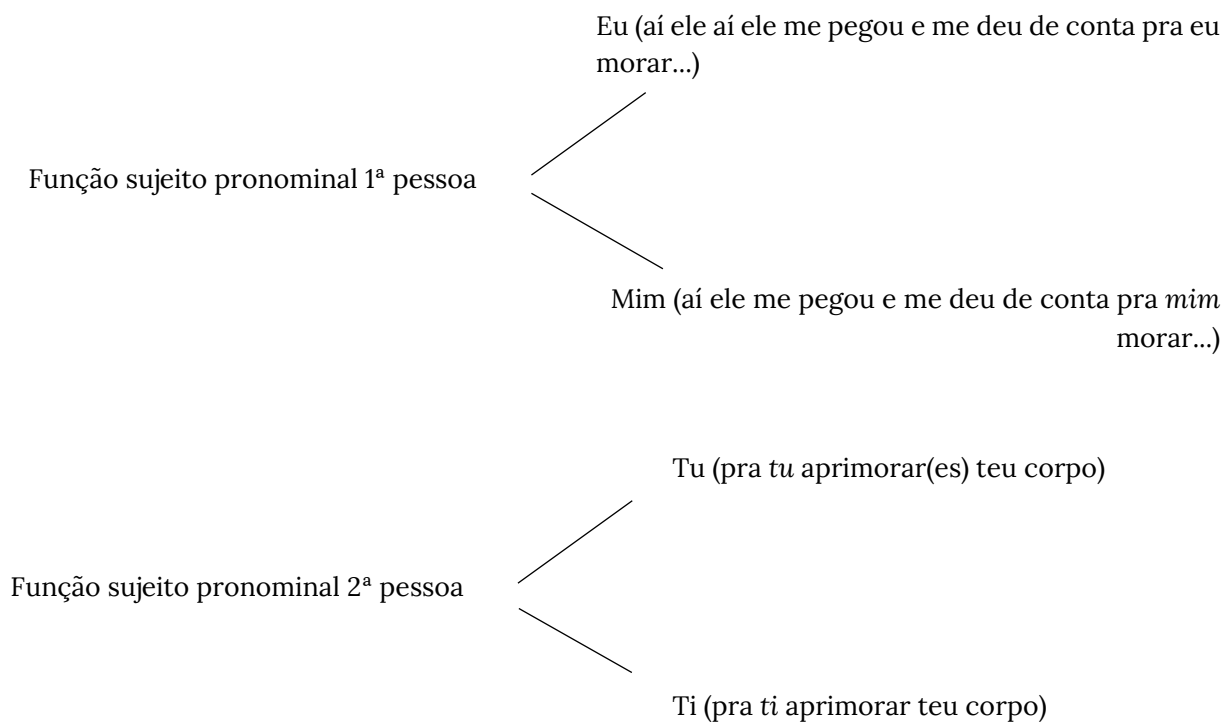
(01) aí meu pai pegou e levou nós

(02) o papai traía muito ela

(03) aí ele me pegou e me deu de conta pra mim morar...

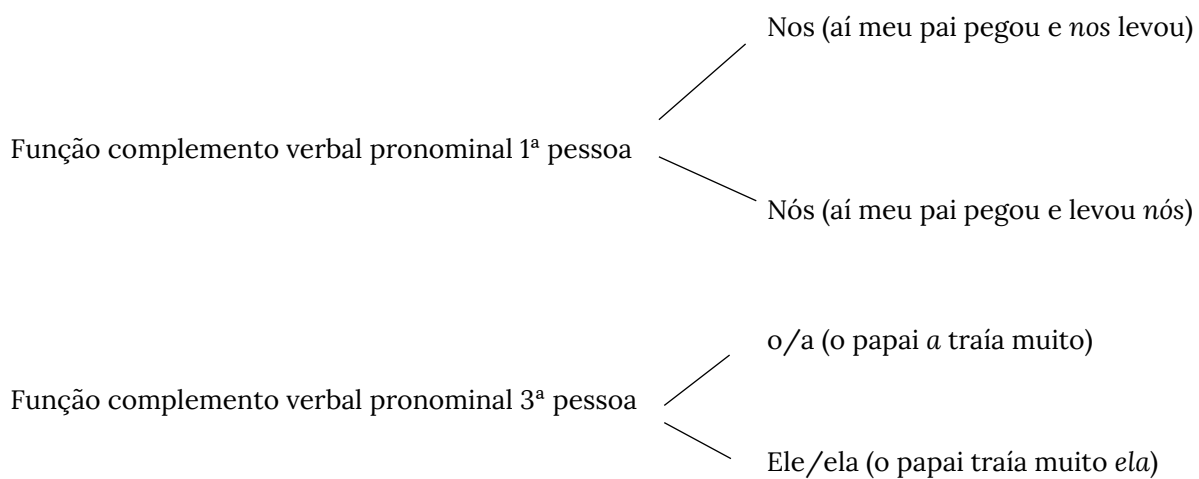
(04) pra ti aprimorar teu corpo

Em (01) e (02), temos a presença dos pronomes retos em função de complemento verbais; nas ocorrências (03) e (04), temos pronomes oblíquos em função de sujeito. Essas ocorrências nos permitem dizer que é muito redutor definir, na língua, formas específicas para uma dada função. Como as línguas são sistemas maleáveis, novas formas passam a assumir velhas funções. O que se está querendo mostrar é que a função *sujeito* é uma variável que pode ser expressa por diferentes variantes, conforme esquema a seguir:



Esquema 01

Da mesma forma, a função complemento verbal também é uma variável, sendo possível ser realizada por variantes diferentes.



Esquema 02

Formas oblíquas como *conosco* e *convosco* também competem com outras formas. *Conosco* compete com a forma *com nós*; e *convosco* compete com a forma *com vocês*. Ressalto que, como vimos acima, a substituição já feita pelo falante do *vós* por *vocês* torna a escolha *com vocês* bem óbvia.

Para mensurar o conhecimento dos alunos dos pronomes oblíquos, sugiro que o professor novamente faça o diagnóstico da turma.

Questionário 4: Diagnóstico de usos dos pronomes oblíquos

1. Qual construção lhe parece mais natural? a) A gente tem que ir cercando elas. (); b) a gente tem que ir cercando-as. () (contexto retirado de uma conversa sobre abater galinha).
2. Se você já assistiu a alguma missa, responda esta questão, caso contrário pule para próxima. Qual construção lhe parece mais adequada durante a missa? a) O Senhor esteja convosco! (); b) O Senhor esteja com vocês! ().
3. Quais dessas construções você usaria no seu dia a dia?
 - 3.1) a) Preciso de dinheiro pra mim comprar um livro (); b) Preciso de dinheiro pra eu comprar um livro ()
 - 3.2) a) mim adiciona no facebook (); b) me adiciona no facebook ()
 - 3.3) a) Ela pediu pra ti adicionar meu amigo no face? () b) ela pediu pra tu adicionares meu amigo no face? ()
 - 3.4) a) nós se olhou desconfiado (); b) nós nos olhamos desconfiados. ()
 - 3.5) a) ela precisa de tu pra esse trabalho (); b) ela precisa de ti pra esse trabalho ()
 - 3.6) a) o rapaz mora mais eu (); b) o rapaz mora comigo ()

É importante esclarecer ao aluno que esses questionários não têm respostas certas ou erradas. O objetivo é dar base para o professor conhecer a realidade linguística da turma, para depois fazer seu planejamento. As respostas devem servir de exemplo de usos reais da língua, sem nenhum objetivo de correção. Tampouco devem ser essas as perguntas a compor o questionário, o professor pode, de acordo com o

conhecimento do objeto a ser ensinado, elaborar questões que expressem a realidade dos usos linguísticos.

O propósito aqui é mostrar como a variação pode ser discutida e ter espaço em sala de aula sem ser um tema marcado e, na maioria das vezes, estigmatizado. Quer se trabalhe pronome, artigo (observar, por exemplo, ausência ou presença dos artigos nos sintagmas nominais), verbo, regência, concordância ou outro tópico, é possível discutir variação na abordagem desses temas.

Para encurtar a conversa

A consciência de um conceito de língua e de gramática é o primeiro passo que o professor de língua portuguesa deve dar antes de entrar em sala de aula. Tendo clareza do que é língua, o trato com a variação linguística não pode mais ser feito como vem sendo feito ultimamente nas escolas. Variação não é um capítulo do livro didático.

Não estamos dizendo que aquele capítulo que alguns livros didáticos trazem sobre o fenômeno da variação linguística deva ser excluído. O capítulo deve ser analisado pelo professor, para saber se os exemplos dados, as atividades apresentadas, não contradizem o conceito de língua já apresentado pelo professor. E o mais importante: não encerrar “o assunto variação linguística” no final do capítulo ou do bimestre letivo. Se a variação é uma característica inerente às línguas, ela não acaba em uma unidade.

Ao trabalhar os conteúdos propostos no plano curricular de cada série, o professor deve observar quais deles se constituem como fenômenos variáveis e fazer seu planejamento considerando esse fato. É importante não ter juízo de valor ao tratar os fenômenos variáveis; caso contrário, ao apresentar as variantes, o professor pode, inconscientemente, dizer o famoso “mas”: são esses os usos, mas a gramática tradicional diz que...; são esses os usos, mas o correto é...; são esses os usos, mas você deve... Se isso ocorrer, é preciso repensar em qual conceito de língua, de fato, o professor acredita.

De acordo com nossa proposta, é importante que o professor faça sempre um diagnóstico para saber o conhecimento da turma sobre o assunto a ser apresentado. Somente depois da diagnose, a reflexão sobre o assunto deve iniciar. O aluno precisa se sentir partícipe das aulas, precisa assumir protagonismo, pois ele também é falante da língua.

Sobre protagonismo do aluno, término indicando dois trabalhos que podem ser interessantes para outros professores de língua portuguesa. Esses trabalhos foram defendidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras e discutem variação

linguística. Marinho (2017) desenvolveu pesquisa para verificar se uma proposta interventiva sobre variação linguística pode influenciar mudança na concepção de língua dos alunos. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a teórica, na qual os alunos-pesquisadores participaram de cinco encontros temáticos: a saber: De onde vem a língua que falamos? Ser brasileiro é falar só português? A variação linguística, Linguagens paraenses, Norma culta: uma necessidade social. Já na etapa prática, os alunos-pesquisadores foram a campo e, sob devido acompanhamento e supervisão, realizaram visitas a lugares diversos (como o asilo, a feira, o instituto cultural Boanerges Sena e a Câmara de vereadores), entrevistando informantes e gravando as interações para posterior transcrição. Resultados mostraram nova postura dos alunos em relação à língua.

Queirós (2018) aplicou, na cidade de Itaituba – Pará, o projeto de intervenção proposto por Marinho (2017), e concluiu que, por meio da pesquisa, os alunos diagnosticaram ser importante não somente o reconhecimento do fenômeno da variação como constituinte da língua, mas também o respeito diante das formas linguísticas estigmatizadas pela classe privilegiada. Esse novo olhar dos alunos pesquisadores equivale a um passo relevante que ratifica a necessidade de mudança para que se tenha um ensino mais produtivo de língua.

É isso que queremos!

Referências

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, M. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRITTO, L. P. L.; PENA-FERREIRA, E. Babel normativa – a inconstância conceitual de “norma” e “padrão” e suas implicações no ensino de língua portuguesa. In: RAZKY, A.; OLIVEIRA, M.; LIMA, A. F.de. (Orgs). **Estudos geossociolinguísticos do português brasileiro**. Campinas: Pontes Editora, 2017.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARINHO, C. **Trabalhando a variação linguística na escola**: uma experiência com alunos do 9º ano fundamental. Dissertação (Mestrado) – ProfLetras, Ufopa, 2017.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

PENA-FERREIRA, E. **Uma análise funcionalista dos pronomes pessoais no português brasileiro e no português europeu**. Relatório de Estágio Pós-doutoral. ILTEC, Lisboa, 2014.

QUEIRÓS, J. M. de J. **Ensino da língua em uso**: discutindo variação linguística. Dissertação (Mestrado) – ProfLetras, Ufopa, 2017.

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

“Como se ensina variação linguística, professora?”: sobre a necessidade de abordar diversidade linguística e o valor expressivo das variantes nas aulas de língua

Elisa Battisti*

Introdução

“Como se ensina variação linguística na escola, professora?” A pergunta de calouros¹ em Letras costuma surgir em aulas sobre análises sociolinguísticas labovianas (LABOV, 1972) de variação no português brasileiro (PB)². O intuito dessas aulas é mostrar o quanto a língua é ordenada, mesmo que se apresente heterogênea nos usos cotidianos. Inicialmente³, minha resposta vinha pronta, influenciada pela experiência pessoal em pesquisa na área: “variação linguística não se ensina. Se produz na fala e é o mecanismo natural da mudança linguística.” Desde então, minha resposta alterou-se. Passou a incluir considerações que compartilharei aqui, juntamente com sugestões de condutas e de planejamento de unidades didáticas envolvendo variação e diversidade nos usos da linguagem.

* Doutora em Letras pela PUCRS. É professora Associada do Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras desta Instituição de Ensino Superior. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do projeto e da equipe de pesquisa do LínguaPOA – banco de dados sociolinguísticos.

E-mail: battisti.elisa@gmail.com

¹ Alunos frequentando a disciplina obrigatória Conceitos Básicos de Linguística, de primeiro semestre do curso de Graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Esse tipo de análise sociolinguística, também denominada análise de regra variável (TAGLIAMONTE, 2007) visa a definição dos condicionadores linguísticos (contexto fonológico precedente e seguinte, posição na sílaba, classe gramatical, estrutura do sintagma, etc.) e sociais (idade, gênero, classe social, escolaridade, etc.) das variáveis investigadas (elevação vocálica, concordância verbal, uso de nós ou a gente, etc.). Com análise estatística (de regressão logística), testa-se a correlação desses grupos de fatores linguísticos e sociais com as variáveis. Algumas referências em português, de estudos em variação no PB, são: Tarallo (1989), Silva e Scherre (1998), Leite e Callou (2002), Bisol e Brescancini (2002), Bisol e Battisti (2014), Martins e Abraçado (2015); e de pressupostos teóricos mais metodologia de análise de regra variável: Mollica e Braga (2003), Guy e Zilles (2007), Freitag (2014), Coelho et. al. (2015).

³ A partir de março de 2010.

As alterações na resposta devem-se, de um lado, ao reconhecimento de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, doravante PCNs) preveem o trato da variação linguística nas aulas de língua e fornecem ao professor diretrizes gerais para abordá-la⁴; de outro, à tese defendida aqui: variação não é conteúdo estanque, tratado apenas em aula ou período letivo específico. Como Castilho (1998), que propõe incorporar a língua falada às aulas de gramática, no ensino de Língua Portuguesa, defende-se neste trabalho que a variação linguística perpassasse as aulas de língua ao longo de todo ano escolar. A variação pode ser o ponto de partida da abordagem de conteúdos de língua, examinando-se as variantes disponíveis aos falantes de PB e as comparando com as formas prescritas pela norma-padrão⁵, e o ponto de chegada, analisando-se os efeitos de sentido que se podem construir com o uso das variantes na fala-em-interação, nas diferentes situações sociais⁶.

A tese aqui defendida nasce de ideias que não são novas. A originalidade do trabalho está em compilar propostas de colegas discutidas no Brasil desde pelo menos os anos 1980. Essas são citadas literalmente sempre que possível, para manter a integridade do pensamento das autoras e autores e para inspirar, particularmente nos graduandos em Letras, a curiosidade de buscar essas fontes⁷ e, assim, levantar tanto princípios quanto procedimentos para o adequado tratamento da variação linguística nas aulas de língua.

A gênese da questão

Os PCNs, em vigor há mais de 20 anos, vêm contribuindo, com suas propostas e sugestões, para o reconhecimento da diversidade linguística e o combate ao preconceito para com traços de certas variedades linguísticas. Se é assim, o que motiva

⁴ A esse respeito, ver a discussão de Gomes (2019).

⁵ *Norma-padrão* corresponde, neste trabalho, ao conjunto de regras da gramática tradicional, seguidas pelos usuários da língua em certos contextos, para atender a demandas de uma situação social específica. Não é uma variedade de língua própria de uma comunidade ou região, falada espontaneamente no cotidiano entre familiares, amigos, colegas, tampouco associada a populações identificáveis.

⁶ Conforme Ostermann (2012, p. 33), “[...] a fala, entendida como a *fala-em-interação* [grifo da autora], está no âmago da vida social humana. É por meio da fala que nos envolvemos uns com os outros no dia-a-dia. Usamos a fala para esclarecer uma dúvida, explicar para um médico o que estamos sentindo, brigar pelo que queremos e por aquilo em que acreditamos, convencer alguém de alguma coisa, entre outras tantas ações da vida cotidiana”. Já *situação social*, de acordo com Garcez e Ostermann (2002), emerge quando dois ou mais indivíduos estão na presença um do outro, dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado e proporciona acesso e monitoramento mútuos.

⁷ Entre essas fontes, estão, por exemplo, Bagno (2007), Zilles e Faraco (2015), sobre uma pedagogia da variação linguística; Castilho (1998), Neves (2006), sobre o ensino de gramática (norma-padrão) considerando-se a organização da fala; Martins (2013), com subsídios da linguística para o ensino de gramática nas aulas de língua.

a questão-título deste artigo? Os debates nas aulas de Linguística sugerem que a formação escolar dos calouros oportunizou a eles reconhecer e discutir preconceito linguístico, o que implicou abordar a diversidade de manifestações linguísticas e os diferentes valores sociais atribuídos a certas variantes. No entanto, e a despeito disso, aparentemente sua formação escolar em Língua Portuguesa centrou-se na taxonomia e nas regras da norma-padrão, tendo-se dado pouca ou nenhuma atenção ao potencial expressivo das variantes, procedimento que teria permitido ir além do binômio certo-errado nas aulas de Língua Portuguesa, como se defenderá aqui. Tanto é assim que manifestações como a seguinte acompanham a pergunta-título deste artigo: “Tá, professora, se, pra linguística, as formas não são certas ou erradas, são diferentes⁸, o que a gente faz nas aulas de gramática? A gente ‘corrige’ o aluno? Se sim, como?”.

Responder essas perguntas, sobre como lidar com a questão da variação linguística nas aulas de língua, requer conciliar três grandes demandas: (i) assumir o compromisso ético-moral de levar em conta o conhecimento linguístico dos alunos, (ii) reconhecer o papel padronizador da escola, em seus potenciais e limites, (iii) conceber a fala como resultado de múltiplas possibilidades de expressão da língua, relacionadas às demandas comunicativas da interação social.

O conhecimento linguístico dos alunos: competência comunicativa

Discorrendo sobre norma e uso da linguagem no estudo da Língua Portuguesa, Neves (2006) bem afirma:

Ninguém precisa primeiro estudar as regras de uma disciplina gramatical para depois ser falante competente de sua língua: a ativação natural da gramática da língua é a simples e exata medida da ligação entre esquemas cognitivos e capacidade de enunciação (que envolve capacidade linguística e capacidade social). A gramática como disciplina escolar terá de entender-se como explicitação do uso de uma língua particular historicamente inserida, e, por aí, do próprio funcionamento da linguagem – em todos os seus ângulos, inclusive o social – com base em muita reflexão sobre dados...” (NEVES, 2006, p. 125).

A soma de capacidade linguística e capacidade social referida por Neves (2006) resgata uma noção que costuma passar ao largo dos manuais e cursos de linguística: a de *competência comunicativa*, proposta por Hymes (1974) como a habilidade de

⁸ Em linguística, variantes são expressões diferentes de uma mesma unidade linguística. Por exemplo, *nós* e *a gente* são diferentes expressões da {1ª pessoa de plural}, as variantes *nós* e *a gente* têm o mesmo valor (referencial) no sistema da língua.

escolher, entre os enunciados possíveis em uma língua, aquele apropriado a uma dada situação social. Essa habilidade implica não só ter conhecimento da língua, mas também assumir comportamentos linguísticos determinados por aspectos da situação social, como o relacionamento entre o falante e o ouvinte, pressões derivadas do tempo e do lugar da conversa. Esses aspectos são em parte culturais – têm a ver com o modo como se costuma agir nas diferentes situações sociais – e em parte relacionados aos objetivos da interação imediata – têm a ver com o que se quer alcançar na troca linguística; integram o que as crianças assimilam na aquisição da linguagem e na socialização, pois falar uma língua implica estar com as outras pessoas e realizar ações coordenadas com elas.

Assim, é certo, que o sujeito, ao chegar à escola, tem competência comunicativa para usar a língua nas situações sociais que lhe são habituais. Se esse sujeito está na infância, provavelmente tem capacidade linguística e social suficiente para compreender e produzir linguagem nas práticas sociais de seus grupos de relacionamento mais próximos: junto a familiares, cuidadores, colegas, amigos, vizinhos. Nesses grupos, o sujeito expressa e compreende a língua em suas características relativamente estáveis e em seus traços variáveis.

No que se refere especificamente à linguagem, a formação escolar pode ampliar os horizontes de socialização e a competência comunicativa dos sujeitos quando oportuniza a aprendizagem da norma-padrão e seus determinantes situacionais como algo que se soma às capacidades (linguística e social) prévias dos sujeitos. Já quando intenta substituir os hábitos de fala dos sujeitos pela norma-padrão pode limitar sua competência comunicativa, especialmente em práticas sociais nas quais o conjunto de regras é exigido e os sujeitos não o tiverem aprendido a pleno. Por isso é importante, nas aulas de Língua Portuguesa, tanto reconhecer as variáveis linguísticas que os sujeitos geralmente produzem sem se dar conta⁹ nas trocas cotidianas, com base em

⁹ De acordo com Labov (1972), as variáveis linguísticas apresentam diferentes graus de consciência social ou coletiva. As variáveis que o autor denomina *indicadores* estão abaixo da consciência social: são aquelas que os falantes produzem sem se dar conta que o fazem porque nasceram e cresceram em determinada região, classe social, vizinhança, ou porque passaram a ter certa ocupação, etc. Os indicadores são, para Labov (1972), as variáveis no estágio inicial da variação e mudança linguística. Já se essas variáveis se difundirem na comunidade de fala e deixarem de indicar pertença aos grupos originários, exibindo variação estilística – o que implica algum grau de consciência social – atingirão o estatuto de *marcadores*. Se, nesse percurso, as variáveis forem socialmente desprestigiadas, alvos de comentários sociais explícitos e estratégias de hipercorreção, alcançarão o estatuto de *estereótipos*. Nesse sentido, e apenas à guisa de exemplificação, se poderia pensar que, para a cultura escolar, pautada pela norma-padrão, um enunciado como ‘*Nóis sempre vai na fera*’ contém variáveis estereotipadas (ditongação antes de vogal tônica em sílaba fechada por /S/ em ‘*nós*’, neutralização morfológica da concordância verbal de 1ª pessoa de plural em ‘*vamos*’, alteração da preposição regida pelo verbo IR em ‘*à*’, monotongação em ‘*feira*’). Fora

sua competência comunicativa, quanto dar acesso à norma-padrão, tomando-a, ela mesma, como um conjunto de variáveis à disposição dos sujeitos para alcançar fins comunicativos em certas situações sociais, ao produzirem e interpretarem a linguagem.

O papel padronizador da escola: língua legítima e primazia da língua escrita

A escola é onde consolida-se o letramento, entendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Escrita e leitura fundamentam-se em um sistema de codificação/decodificação e interpretação calcado na norma-padrão, um conjunto de regras previsíveis, estáveis. Nesse sentido, os atores sociais (professores e alunos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua naturalizam e legitimam a norma-padrão como o modelo de língua que se deve aprender e praticar na escola: a língua “correta”, “legítima”. Nela, muitas das variantes observadas na expressão linguística, especialmente as que se marcam pela perda de material segmental, ausência de concordância etc., estão ausentes. Isso não deixa de cumprir o ideal igualitário que norteia a instituição escolar em sociedades democráticas: todos aprenderiam o mesmo “código” e com ele se expressariam. No entanto, como observa Bonnewitz (2003), longe de contribuir para a ascensão social dos sujeitos, a igualização da educação sem o reconhecimento e acolhimento das diferenças contribui para reproduzir as desigualdades sociais: em relação à língua, têm mais sucesso na escola os sujeitos cujas formas de expressão linguística mais se aproximam dos hábitos dos professores de língua, pautados pela norma-padrão; têm menos sucesso aqueles cuja expressão mais se distancia desses hábitos. Portanto, em aulas de língua em que se dá primazia à língua escrita e em que nem ao menos se reconhece a existência de modalidades de fala parasitárias da norma-padrão – como as de manifestações formais em discursos, declarações, explicações de especialistas etc. – pouco crédito se dá à competência comunicativa do aluno, pouco se contribui para ampliá-la. Além disso, omitir, do trabalho com língua em sala de aula, um dos principais objetivos da língua escrita, o de omitir a subjetividade de quem escreve, contribui para tornar ainda mais complexa a aprendizagem e uso das regras da norma-padrão: os sujeitos não compreendem por que/quando fazê-lo. Veja-se, por exemplo, o que observa Basílio (1987) ao comentar a ausência, na língua escrita, de boa parte dos dados usados por ela para ilustrar processos de formação vocabular no PB:

da cultura escolar e em situações sociais que não se pautem pela norma-padrão, os usuários das variáveis nesse enunciado nem se dão conta de que as produzem, tampouco as variáveis são estereotipadas em seus grupos de usuários.

Ora, uma das principais características da língua escrita formal é a neutralização da situação do falante em termos de individualização; daí evitarmos utilizar a primeira pessoa e procurarmos tanto as formas passiva e genérica. Num discurso em que a individualidade procura se esconder, não há lugar para expressões subjetivas claras, razão por que qualquer processo morfológico que tenha função subjetiva explícita [por ex., formações vocabulares com marcas de intensidade – *apartamentação*, *narigudo*, *grudento*, etc.] está descartado da língua formal escrita. Como consequência dessa situação, vamos encontrar marcada diferença entre o léxico da língua formal escrita e o léxico da língua coloquial falada, sendo o daquele consideravelmente mais limitado do que o deste, já que não permite expressões claras de subjetividade (BASILIO, 1987, p. 89).

A língua escrita, padronizada, neutraliza as marcas de subjetividade, reduzindo consideravelmente a presença de formas observadas na fala, o que inclui as variáveis. Não se está aqui nem defendendo, nem atacando a norma-padrão. Está-se abordando o fato de que esse conjunto de regras, quando aplicado, tanto na escrita quanto na fala, tem uma motivação: minimizar a individualidade, o que se faz para alcançar certos fins – conferir, por exemplo, credibilidade, autoridade, seriedade àquele que produzir o discurso, quando necessário ou desejado. É o que Bourdieu (2008) caracteriza como obtenção de lucro simbólico, operando-se, nas palavras de Bally (1909), com o valor expressivo ou evocativo da linguagem. Nesse sentido, a língua escrita conforme a norma-padrão apresenta-se contida, reduzida, e seu usuário pode lucrar com essa contenção. Tal exercício (racional) de contenção, de automonitoramento é o que de mais complexo há na aprendizagem e uso da norma-padrão, face à espontaneidade e multiplicidade de recursos expressivos da língua falada. Por essas razões, língua escrita e língua falada, aquela com seus aspectos estáveis, essa, com suas realizações variáveis, não podem ser totalmente apartadas no processo de letramento, o qual tem papel central na cultura escolar.

Língua falada e o valor expressivo das variantes linguísticas

A língua falada é, conforme Nascimento (2005), um conjunto de processos. Como explica Castilho (1998), é uma atividade social,

[...] fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A língua é, em suma, uma *enunciação* [grifo do autor], um elenco de processos, para cuja apreensão a Semântica e a Pragmática se constituem o ponto de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada (CASTILHO, 1998, p. 12).

Se os sujeitos chegam à escola produzindo e compreendendo linguagem com variação linguística, em sua multiplicidade de formas, a linguagem contida da norma-padrão pode para eles assumir feições comparáveis às de línguas estrangeiras, o que tem implicações didático-pedagógicas. Como observam Lemle e Silva (2013):

[...] o ensino da Variedade Oficial [maiúsculas das autoras] precisa seguir os métodos de ensino utilizados nos cursos de línguas estrangeiras. Nesses cursos, os professores não menosprezam a língua nativa dos alunos, mas a respeitam e aproveitam. No ensino, eles tentam realçar os pontos em que as gramáticas da primeira língua e da língua estrangeira coincidem e os pontos em que diferem. É importante que os pontos de contraste entre as gramáticas coexistentes sejam apontados, descritos e discutidos (LEMLE; SILVA, 2013, p. 114).

A proposta de Lemle e Silva (2013), como a de Castilho (1998), é a de comparar, contrastar as possibilidades de expressão da língua: a falada cotidianamente, que, no paralelo das autoras, corresponde à primeira língua, e a prevista pela norma-padrão, equivalente à língua estrangeira. A comparação das formas e circunstâncias de uso de ambas as variedades pode revelar não só diferenças nas formas empregadas, mas no valor expressivo ou afetivo das variantes. Por exemplo, em minha variedade de fala de português brasileiro, faz sentido eu falar “*O cara que tu falou ontem é primo dos guri do mercado*” com um amigo e interlocutor habitual, mas não faz sentido falar “*O sujeito de quem tu falaste ontem é primo dos guris do mercado*”, conforme a norma-padrão. Eu até poderia escrever o primeiro enunciado em uma plataforma de *chat* como o WhatsApp, ou em um diálogo de personagem de texto literário, em que a verossimilhança poderia ser relevante. No entanto, em circunstâncias de uso da linguagem em que a observância da norma-padrão é esperada – nos usos ditos “mais formais” de linguagem – o segundo enunciado seria o mais adequado. Ou seja, quando a variação é ensinada na escola, ela deve se apresentar como opção de expressão da língua, a depender dos determinantes situacionais. Nesses usos, existe o que é mais ou menos adequado. No que se refere à norma-padrão, existe o “certo” e o “errado”, já que os usos previstos são fixados por regra. No exemplo *tu falou~tu falaste*, além de dizer que as formas (com e sem neutralização da marca morfológica de concordância) são variantes, o professor pode dizer que *tu falou* é “errado” para a norma-padrão, mas apenas em situações sociais nas quais a norma-padrão precisa ser observada. Na minha variedade de português, empregar “*tu falaste*” é hoje tão pouco frequente que soa pedante e esnobe nas trocas cotidianas, mas pode ainda ser observado em trocas acadêmicas, em certos espaços de mídia ou de atuação profissional. É isso o que se necessita abordar para “ensinar”

variação linguística na escola: examinar usos, contrastá-los, avaliar os efeitos de sentido construídos com as variantes, esclarecer as repercussões dos usos de uma ou outra forma, sem rotular as formas da oralidade como “erradas” aprioristicamente, tampouco sem deixar de ensinar, aprender e praticar a norma-padrão.

Algumas sugestões

Nas páginas que ainda restam a esta publicação, cabe aventar algumas sugestões de planejamento e proposição de atividades didáticas com variação linguística.

Um ponto de partida interessante para tanto é verificar, nas publicações em sociolinguística, o que já se investigou a respeito de uma variável de interesse, relacionada a um item de conteúdo de língua. Por exemplo, o Imperativo verbal, que se trabalha em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, é variável em PB (*me dê um copo~me dá um copo*). Buscando fontes sobre as formas variáveis de Imperativo, encontramos em Scherre (2005) o capítulo “[...] a norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro”, com generalizações de resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre o tema: na variação na expressão do Imperativo (*anda~ande, dá~dê*), a forma imperativa a partir do indicativo (*anda, dá*), é a forma predominante no PB falado, especialmente nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste; a forma imperativa a partir do subjuntivo (*ande, dê*) predomina na escrita, independentemente da região. Vial et al. (2012) fizeram essa busca. A partir dela, propuseram uma unidade didática, “Publicidade responsável”, em que planejaram tanto pesquisa (levantamento) das formas imperativas e outros recursos linguísticos e visuais usados em peças publicitárias, quanto discussão sobre a adequação e efeitos expressivos desses recursos, mais a elaboração de textos/peças publicitárias em diferentes mídias, usando formas imperativas.

Independentemente do item de conteúdo em questão, sugere-se considerar a competência comunicativa dos alunos em alguma parte das unidades didáticas: nas atividades preliminares ou introdutórias – no exemplo do Imperativo, podem-se propor aos alunos perguntas tais quais “como você diz para seu irmão/pai/colega/professor fazer algo?”, para eliciar o conhecimento prévio (formas e circunstâncias de uso); no tratamento das regras da norma-padrão, contrastando-se o conhecimento prévio com o conhecimento-alvo. Buscando ampliar a competência linguística e comunicativa dos alunos, pode-se oportunizar, na sequência, a realização de atividade de pesquisa, em diferentes textos/mídias, sobre quando, como, por que o Imperativo é usado; discutir por que as formas foram assim usadas; por fim, propor diferentes situações sociais e

solicitar que se elaborem textos – diálogos, narrativas etc. – adequados às situações. Veja-se que a aula não é de variação linguística, mas de usos das variantes para fins expressivos, na construção de sentidos, respeitando-se as demandas da situação social e os propósitos comunicativos dos interlocutores, o que requer, necessariamente, levar em conta as formas variáveis, estejam elas “corretas”, ou não, para a norma-padrão.

Conduzir assim o ensino da língua corresponde ao que Praxedes (2015) caracteriza como uma aprendizagem ativa: a construção de conhecimentos pela promoção da reflexão crítica, da criatividade, do espírito de invenção, do raciocínio histórico e dedutivo, da experimentação, da pesquisa, com que se podem combater as desigualdades culturais. Nada mais rico do que considerar a variação linguística para tanto.

Considerações finais

A tese aqui defendida – de que a variação linguística pode ter lugar em todas as aulas de língua, ao se introduzir e fechar unidades didáticas sobre a norma-padrão, ao se criar contrastes formais e expressivos entre os recursos da língua falada e da língua escrita – está implicada, portanto, nas práticas docentes que promovem a aprendizagem ativa de língua. É uma linha de atuação que interessa tanto aos docentes em formação na Licenciatura em Letras quanto aos profissionais já formados, em atuação nas escolas. Os processos de variação linguística fornecem ao professor material para planejar e propor atividades que oportunizem aos alunos aprender a língua e ampliar sua competência comunicativa. Assim fazendo, ao mesmo tempo em que se compreendem os usos diferenciados das formas linguísticas em razão de seus valores expressivos, realiza-se o salutar acolhimento da diversidade linguística.

Referências

- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia a variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BALLY, C. **Traité de stylistique française** – v. 2. 2. ed. Heidelberg: C. Winter. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1909.
- BASILIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- BISOL, L.; BATTISTI, E. (Orgs.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice, Barbara Catani, Paula Montero, José Carlos Durand. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso. 18. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FREITAG, R. M. K. (Org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014.

GARCEZ, P. de M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. de M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 257-264.

GOMES, M. F. de B. Por que ensinar variação linguística nas aulas de língua portuguesa? **Revista de Letras**, v. 21, n. 32, p. 145-159, mar. 2019.

GUY, G. R.; ZILLES, A. M. S. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

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

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEMLE, M.; SILVA, M. C. F. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 99-115.

MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, M. C.; FERRAREZI, J. C. **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

NASCIMENTO, M. do. A gramática do português falado. In: ZILLES, A. M. S. (Org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 93-116.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2006.

OSTERMANN, A. C. Análise da conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. (Orgs.). **Humanização, gênero, poder**: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde. Campinas: Mercados de Letras, 2012. p. 33-43.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, G. M. de O. e; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões sociolinguísticos**: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ, 1998.

TAGLIAMONTE, S. A. Quantitative analysis. In: BAYLEY, R.; LUCAS, C. (Eds.). **Sociolinguistic variation**: Theories, methods, and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 190-214.

TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Pontes – Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VIAL, A. P.; RODRIGUES, B. C.; STEIN, F.; SILVA, L. G. da. Ei, professor, vem cá e lê esse artigo! Variação linguística do imperativo no ensino de português como língua adicional. **Revista Bem Legal**, v. 2, n. 1, p. 82-94, 2012.

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

Interferências fonológicas em textos escritos de alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental

Jany Éric Queirós Ferreira*

Carlene Ferreira Nunes Salvador**

Introdução

A criança, ao iniciar o processo de escolarização, já domina a língua falada e traz consigo marcas de sua variedade dialetal. No entanto, ao entrar em contato com a escrita ela precisa adequar-se às exigências desta modalidade da língua, não sendo esta uma tarefa fácil, principalmente no que tange à ortografia.

Aspectos da heterogeneidade da língua portuguesa que se refletem no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo da escrita, a fim de esclarecer que determinados equívocos ortográficos cometidos por alunos e considerados “erros” são, na verdade, marcas da fala que evidenciam certos fenômenos da variação fonética, e por isso necessitam de ser tratados de forma apropriada pelo professor, a fim de auxiliar os alunos a adequarem-se às exigências da modalidade escrita da língua.

O conflito social existente entre as variedades de uma mesma língua e, ao mesmo tempo, o conflito social que se estende à relação língua/fala, segundo Matos e Silva (2003) avança cada vez mais em sociedades consideradas letradas. Ao relacionar língua/fala não se pode minimizar a problemática gerada em torno da variação

* Docente Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutor e Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduado em Letras Português pela Universidade da Amazônia e em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, e em ensino-aprendizado do português. Atua principalmente nos seguintes temas: sociolinguística, variação linguística, fonética e fonologia, ensino e política linguística, crenças e atitudes linguísticas.

E-mail: jany.ferreira@ufra.edu.br

** Docente do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutora e Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: carlene.salvador@ufra.edu.br

linguística que diz respeito não somente aos aspectos relacionados à fala, mas nas suas consequências em relação ao ensino da escrita, uma vez que muitos fenômenos típicos da variação linguística aparecem na escrita, conforme atestam Lemle (1987), Câmara Jr. (1957), Paiva (1984 apud MATOS E SILVA, 2003, p. 60).

A escrita, portanto, não está imune à variação linguística, e apesar de apresentar diferença em relação à fala, em muitas situações tende a apresentar traços desta. Mesmo sendo “[...] fala e escrita, duas modalidades da língua” (KOCH, 2009, p. 14) não devemos entendê-las de forma dicotômica, posto que as diferenças entre elas se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais, e não na relação dicotômica de dois polos opostos como se pensava, afirma Marcuschi (1995).

Tendo em vista questões relacionadas à materialização de aspectos orais em produções textuais escritas, objetiva-se com este capítulo apresentar e analisar manifestações linguísticas orais que resvalam em produções escritas de alunos de uma escola pública no município de Aurora do Pará/PA. Para tanto, o estudo realizado utilizou-se de pesquisa exploratória e análise qualitativa de 10 textos escritos de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental.

Com vistas à organização, este capítulo está distribuído em seções distintas e complementares, iniciando com a Introdução. Na primeira seção, apresenta-se um apanhado dos quatro fenômenos linguísticos abordados. Na segunda seção, aborda-se a escrita e o papel da escola. Na terceira parte, a Metodologia empreendida para a constituição da amostra. Na quarta, apresentam-se os resultados e a discussão dos principais elementos encontrados. A quinta seção, volta-se para o olhar das professoras entrevistadas e como suas práticas educativas impactam a formação de seus alunos. Finalizamos com as considerações finais e as referências que ancoram a pesquisa.

Fenômenos Linguísticos

A regularidade de uma língua se manifesta em diferentes níveis. Quando observamos o português, por exemplo, em nível sintático a ordem canônica considerada é Sujeito + Verbo + Complemento ou simplesmente, SVO. Em nível morfológico, a distribuição de morfemas ocorre, não exclusivamente, mas especialmente pela ordem radical + complemento, havendo a possibilidade de acréscimos de diferentes aspectos, tais como: prefixo + radical + complemento; radical + sufixo, dentre outras possibilidades. Em nível fonético-fonológico, as alterações são perceptíveis quando se considera, por exemplo, acréscimos, supressões e alterações no interior de itens lexicais compartilhados regularmente entre indivíduos de uma dada comunidade de fala.

No entanto, há manifestações nas línguas, sejam elas de natureza oral ou escrita, que evidenciam processos de variação linguística. Por ser um dos níveis mais suscetíveis a variação, o nível fonético oferece uma lista de fenômenos que circundam as produções orais e escritas dos falantes. Nesse sentido, observa-se o deslocamento dentro de um *continuum*, de elementos caracterizadores da fala que também se manifestam em contexto escrito. Para evidenciar tais fatores, elegemos para a realização deste estudo quatro fenômenos de ordem linguística, quais sejam: apagamento do /r/ final, ditongação, juntura e monotongação presentes em textos escritos de alunos. A respeito das características de cada um desses processos, destacamos a seguir.

Apagamento do /r/ final

Lindblom (1963) descreve o apagamento do /r/ pela teoria da dispersão. Nas palavras do autor, trata-se de “[...] alternância [...] pelo maior espaço articulatório disponível para as múltiplas realizações dos segmentos fônicos, uma vez que o contraste existente em posição intervocálica se anula naquele contexto, acarretando uma latitude articulatória mais ampla”. Em termos gerais, o contexto da fronteira de sílaba favorece o apagamento do referido fonema.

Acerca do estudo do apagamento do fonema /r/ em coda silábica, ele tem sido amiúde realizado por pesquisadores brasileiros. Nesse rol, podemos citar os trabalhos de Callou (1987), D’arc (1992), Bagno (1997), Callou et al. (1998) e Oliveira (2001). Nesses estudos, os autores relatam a tendência da consoante /r/ em sofrer apagamento quando localizada em coda silábica, especialmente em fronteira de palavra. Em seu livro *A língua de Eulália: novela sociolinguística*, Bagno (1997, p. 233) cita exemplos de palavras em que esse processo pode ocorrer, são elas: amor > amôØ, cor > côØ, dor > dôØ, flor > frôØ e mulher > muiéØ, além de apagamento em verbos como haver > havêØ, nascer > nacêØ, e explicar > ispricáØ.

Quando observado pela perspectiva da modalidade escrita, o mesmo fenômeno pode ser verificado em textos de alunos que realizam, assim como na oralidade, o apagamento dessa consoante, sendo mais comum na categoria dos verbos (amar > amaØ; matar > mataØ; correr > correØ), mas ocorrendo também em substantivos (amor > amoØ)

Desta forma em nível fonético, o apagamento do /r/ é quase imperceptível. Porém, em nível escrito, esse mesmo processo coloca em evidência traços socialmente distintos, sobretudo quando se considera a profissão e o nível de escolaridade dos falantes.

Monotongação de /ow/ por /o/

A monotongação consiste na transformação de dois sons em um único som. Cristófarro Silva (2011, p. 153) define monotongação como o “[...] fenômeno fonológico em que um ditongo passa a ser produzido como uma única vogal. A monotongação ocorre, em português, com ditongos crescentes, como, por exemplo, em l [ow] co > l [o] co”. Por sua vez, Câmara Jr (2009) define o mesmo processo como

[...] mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo (v.) a uma vogal simples. [...] Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda realiza numa linguagem cuidadosa. Entre nós, há nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e aí /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiente; exs.: (p) ouca como (b)oca, (c)aixa como acha, (d)eixa como fecha (CÂMARA JR, 2009, p. 211).

Como visto, diferentes autores oferecem suas definições para o fenômeno da transformação de um ditongo em um monotongo, o qual ocorre no português desde o latim, tal como afirma Dubois et al. (1997). Palavras como *pena*, *céu*, *ouro*, chegaram até nós a partir de processos, também, de monotongação: /poenam/ > /penan/ > /pena/; /kaelum/ > /kelum/ > /céu/; /aurum/ > /orum/ > /ouro/ > */oro/. Trata-se de fenômeno comum na fala e se evidencia na oposição entre /ey/ e /e/; /ay/ e /a/, /ow/ e /o/.

Da mesma forma que se manifesta em produções orais, a monotongação aparece em textos escritos. No que diz respeito aos textos analisados para neste estudo, a forma encontrada está presente em ditongos formados por /ow/ que se desfazem e assumem a configuração da vogal /o/.

Juntura fonológica

Cristófarro Silva (2011) em seu Dicionário de Fonética e Fonologia, define juntura como

[...] contexto de transição entre domínios. Pode envolver sí; abas, pés métricos, morfemas, palavras ou sentenças. Vários fenômenos fonológicos ocorrem nesse contexto em português. Por exemplo, o Vozeamento das sibilantes em juntura de morfema como em (mês + es) = me [z] es, ou em juntura de palavras como em (mês+atrasado) mê [z] atrasado (CRISTÓFARO, 2011, p. 138).

Assim, a juntura ocorre tanto em nível de morfema, quanto de palavra. No corpus analisado, a junturas encontrada se manifesta por meio do segundo grupo, mais especificamente entre os constituintes da locução de *repente* > *derrepente*.

Ditongação

A ditongação ocorre a partir da transformação de um som em dois outros segmentos. Cristófaró Silva (2011, p. 93) descreve esse processo como “Fenômeno fonológico em que uma vogal simples, ou monotongo, passa a ocorrer como um glide, ou seja, perdendo a propriedade de ocupar o núcleo silábico”. Assim, uma palavra como *aliás* pode assumir a forma *aliáís*, assim como a palavra *boa* > *boua*.

De acordo com Aragão (1991) a ditongação é produtiva em diferentes textos, sobretudo aqueles produzidos por crianças em período inicial de aquisição da escrita. Em nossa amostra, assim como os demais casos observados, a ditongação aconteceu em palavras como: *advogado* > *adivogado*, *fez* ? *feiz*, dentre outros exemplos.

Como visto, os quatro fenômenos listados podem ser encontrados tanto em falas quanto em textos escritos, o que conduz a escola a não desconsiderar tais manifestações, uma vez que esses processos revelam além de um ponto frágil da escolarização, a propensão ao preconceito linguístico por parte de quem produz tais ocorrências.

Acerca desse assunto, a próxima seção mostra o papel da escola nas produções escritas.

A escrita e o papel da escola

Ao tratar da modalidade escrita, Antunes (2003) aponta fatores que são cometidos pela escola que favorecem uma aprendizagem da linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. A autora salienta que em muitas escolas as práticas de escrita têm sido artificiais e inexpressivas, afastando os alunos daquilo que eles fazem naturalmente que é usar a linguagem de forma interativa. Tal opinião é convergente com Neves (2006), que declara ser papel da escola prover nas suas atividades de língua escrita uma situação real, uma situação de vida condicionando o uso linguístico.

Salim e Silva (2005) afirmam que grande parte do problema é de ordem pedagógico-didática. Para elas, as escolas brasileiras precisam avançar, mudar de postura, alterar suas práticas, para que de fato possam proporcionar práticas adequadas que conduzam o aluno a apresentar uma escrita eficaz.

No que tange a essa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), especialmente os de Língua Portuguesa, indicam que o ensino de língua portuguesa deve favorecer ao aluno a ampliação de sua competência linguístico-estilística, sendo esse aluno, ao final do ensino básico, apto a fazer uso da linguagem em diferentes situações de interlocução oral e escrita.

Decorre da indicação dos PCN (BRASIL, 1998) o papel fundamental do professor bem qualificado para auxiliar a criança no processo de escrita. Koch e Elias (2009) esclarecem que na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito procedimentos que está acostumada a utilizar na fala. Somente com o tempo e com intervenção contínua, aí entra o papel da escola, mais especificamente do professor, é que a criança vai construir seu modelo de texto escrito. Portanto,

É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

De acordo com o excerto, o trabalho com a escrita pode ser realizado sem que haja a preocupação excessiva com a norma padrão. As marcas da fala na escrita se mostram como manifestações recorrentes, de maneira que os professores não podem ignorar tal realidade.

Como dito anteriormente, não com o objetivo de esgotar o assunto, é necessário apresentar alguns aspectos concernentes à variação fonética, que se evidenciam na escrita, o que transcendem ao ensino básico. Segundo Simões (2003), muitos alunos chegam à universidade com problemas de escrita que deveriam ter sido solucionados no início da escolarização. No entanto, a falta de uma consciência fonológica por parte dos alunos, sobre as diferenças entre fala e escrita, somados a uma alfabetização, muitas vezes, pautada em metodologias tradicionais, além da falta de formação de muitos professores têm favorecido o fracasso no ensino da escrita, com consequências negativas para a educação brasileira.

Nesse contexto, muitos alunos acreditam ser a escrita uma reprodução fiel da fala. Esse posicionamento, conforme Câmara Jr. (1957 apud MATOS E SILVA 2003, p. 54) vai se refletir na ortografia dos alunos, evidenciando não só questões que dizem respeito à consciência fonológica, mas a própria variedade de fala deles.

Metodologia

Nesta seção, apresentamos os procedimentos que amparam a coleta dos textos selecionados para compor a amostra.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, trata-se de estudo exploratório conforme indica Gil (2017) com base na análise qualitativa dos fenômenos linguísticos encontrados.

Para a constituição da amostra foram selecionamos dez textos de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Antônio Carvalho da Silva, localizada no município de Aurora do Pará/PA. A escolha da escola se deu em razão da facilidade do acesso aos textos por meio da professora responsável pela turma, a qual forneceu produções de seus alunos que puderam ser analisadas pelos autores, além de esta unidade ser a escola-sede do município.

No que tange à estrutura, a escola selecionada é de médio porte, atende em média 600 alunos, os quais estão distribuídos em 20 turmas, em três diferentes turnos: Manhã, Tarde e Noite. Em relação ao ensino, são atendidos alunos do 6º ao 9º Ano e estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Além disso, os alunos dessa unidade escolar são oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Para a coleta dos textos, selecionamos dentre as quatro turmas de 7º Ano da escola, a turma 7º Ano/C, do turno da Tarde. A escolha da turma se deu pelo fato de a professora de Português desta ter se mostrado bastante colaborativa e devido ser uma turma cujos alguns alunos são oriundos da zona rural. Acreditamos que devido morarem na zona rural, esses alunos têm menos acesso às culturas de mídia e guardam, desse modo, marcas mais evidentes de variantes não-padrão que podem ser evidenciadas em seus textos escritos. A turma em questão é composta de 42 alunos, sendo 20 meninos e 20 meninas, ambos com faixa etária de 11 a 14 anos.

Com vistas à composição do *corpus*, foram lidos 40 textos. Desse total, foram selecionadas as produções que apresentavam marcas de interferência da fala, tendo sido sinalizado em dez textos. Todos os textos foram cedidos pela professora-colaboradora e faziam parte de uma atividade por ela aplicada a qual se constituía de: os alunos liam um livro, à sua escolha, e depois faziam uma narrativa. Em seguida, foi solicitado que cada estudante criasse um outro texto.

Além dos textos, aplicamos um questionário de quatro perguntas a três professoras de português da escola para entendermos melhor como se dava a trabalho com a escrita em suas aulas, como elas tratavam a questão das marcas da oralidade com

os alunos, e como avaliavam a escrita dos alunos. A aplicação do questionário serviu para esclarecimentos sobre as possíveis posições didático-metodológicas das professoras acerca do ensino da modalidade escrita.

Desta maneira, os dez textos selecionados foram analisados e fenômenos linguísticos próprios da oralidade foram encontrados. Sobre a apresentação de tais fenômenos trata a próxima seção.

Apresentação e discussão de resultados

Nesta seção, são apresentados os resultados encontrados na amostra relacionados à interferência de aspectos da fala presentes em textos escritos por alunos de uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental, com o intuito de esclarecer e ampliar o debate acerca do funcionamento do sistema grafo-fonêmico e contribuir para o entendimento deste fenômeno no âmbito do ensino. Neste sentido, foram encontrados quatro fenômenos principais, a saber: apagamento do /r/ em final de palavra, monotongação de /ow/ > /o/, juntura fonológica e ditongação, os quais estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Fenômenos encontrados na amostra analisada

Nº	Fenômeno	Exemplo
01	Apagamento do /r/ final	Comer > comêØ
02	Monotongação de /ow/ em /o/	Pouco > poco
03	Juntura fonológica	De repente > derrepente
04	Ditongação	Fez > feiz

Fonte: Elaboração dos autores.

O Quadro 01 mostra o agrupamento dos quatro casos de interferência fonológica encontradas no *corpus*. Cada uma dessas ocorrências aconteceu ao menos cinco vezes nos textos analisados. Essa alta frequência, indica a produtividade desses mecanismos ainda existentes nas produções escritas de alunos de 7º Ano.

Com vistas à descrição dos resultados encontrados, a apresentação das ocorrências mantém a seguinte ordem: fenômeno encontrado na escrita; exemplificação no texto, com iniciais dos autores; breve esclarecimento. Assim, são descritos quatro fenômenos de fala.

Apagamento do **r** em final de palavra

O primeiro fenômeno linguístico encontrado foi a ausência do **r** em final de palavra. As ocorrências a seguir exemplificam o fenômeno em voga. [...] *ficou muito triste e começou a **chorao**.* / [...] *um menino muito mal falava vou **matao** vocês dois.* {MJ}. [...] *ele gosta de **mandao** na gente, mais eu num vô aceita isso.* {VJN}. [...] *ela é minha vizinha e vai embora, ela vai **mudao** de cidade.* {VJ}. Em todos os exemplos listados, é possível verificar a ausência da marca do infinitivo, de modo que se tem a seguinte configuração: chorar > choraØ; matar > mataØ; mandarØ > manda e mudar > mudaØ.

A respeito do apagamento verificado, Oliveira (2006) salienta que esse fenômeno já ocorre há bastante tempo no português brasileiro. Para a autora, o apagamento do /**r**/, na oralidade, é produtivo e ocorre caracterizado por uma variante que indica enfraquecimento. O apagamento de fonemas em fronteira de palavra, ao longo da evolução da língua portuguesa, é conhecido por apócope (COUTINHO, 1976, p. 148): /amare/ > /amar/ > /*amá/¹. Tal fenômeno na ortografia também já havia sido identificado por Câmara Jr. (1975 apud MATOS E SILVA, 2003). Pode ser encontrado, também, nos estudos de Ferreira (2006), realizado com falantes de Aurora do Pará, nas cartas lexicais 6, 19 e 21 apresentadas pelo autor. Vale ressaltar que esse foi o fenômeno mais encontrado nos textos analisados, perfazendo um total de 23 ocorrências.

Monotongação de /ow/ por /o/

O segundo fenômeno encontrado diz respeito ao efeito da monotongação presente sobretudo no ditongo /ow/. É possível verificar a sua manifestação nos trechos: [...] *e um certo dia um papagaio **posou** na janela da torre [...]* {VJN} e [...] *um tempo depois zezé **sobe** que zizi tinha cido [...]* {MJ}. Em ambos os casos, os estudantes realizam a monotongação do ditongo /ow/ em /o/, observando-se assim, o detrimento de sua versão canônica *pousou* e *soube*. Ainda na amostra analisada, esse fenômeno ocorreu em palavras tais como: *lousa* > *losa*; *pouco* > *poco*; *tesouro* > *tesoro*; *sou* > *sô*. Esse resultado corrobora com o estudo de Lopes (2003), no qual confirma-se forte tendência para a redução dos ditongos na região de Altamira/PA.

Segundo Aragão (2002), em estudo realizado em Fortaleza/CE, os fonemas consonantais /s, z, r/ posteriores aos ditongos favorecem à monotongação. É o caso do primeiro exemplo. Todavia, em outros contextos é possível, como antes das bilabiais /p, b/ em palavras como *soube* e *pouco*, a realização da monotongação. Nesse contexto,

¹ Representa uma possível representação ortográfica da palavra, futuramente.

o estudo de Oliveira (2006) confirma a realização da monotongação em escritos de alunos de séries iniciais.

Juntura fonológica

O fenômeno menos produtivo da amostra analisada foi a juntura, com apenas uma aparição: [...] uma tempestade muito forte e *derrepente* apareceram. {JS}. Neste exemplo, percebe-se a junção de dois segmentos, quais sejam *de + repente* (derrepente).

A juntura é o processo fonológico em que há uma tendência a unir formas mínimas dentro de um mesmo vocábulo ou entre dois vocábulos diferentes, em um mesmo grupo de força, como afirma Câmara Jr. (1984). Esse fenômeno ocorre quando a criança promove a junção de sílabas em palavras ou palavras em frases. Bortoni-Ricardo e Souza (2008) afirmam que no fluxo da fala algumas palavras ou sílabas tendem a se unir em grupos de forças formando o vocábulo fonológico. Influenciados pela forma como falam ou leem certas palavras, as crianças tendem a grafar essa característica na escrita, a exemplo de: *apartir* por *a partir*, *udia* por *o dia*, *porisso* por *por isso* etc. A manifestação do fenômeno da juntura é mais comum nas séries iniciais conforme atesta Imaguire (1998). Para essa autora, a locução adverbial *de repente* é considerada a mais suscetível a esse fenômeno, tornando-se assim, a mais produtiva. Como dito anteriormente, nos textos analisados, foi encontrada apenas uma ocorrência.

Ditongação

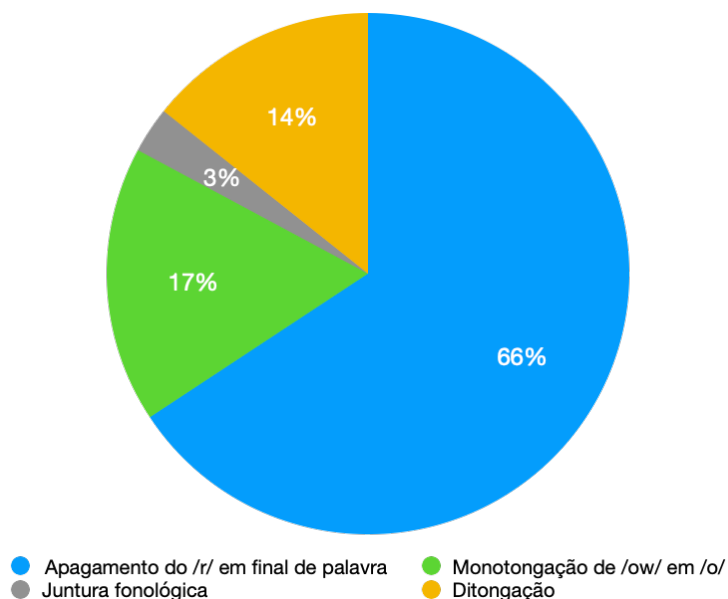
O último fenômeno encontrado foi a ditongação, como é possível observar nos seguintes exemplos: [...] sou *aquela que muitos jugam, **mais** poucos conhecem*. {FSS} *e[...] imediatamente foi pedir ajuda, **mais** não teve ajuda*. {JS}. Nas duas ocorrências listadas, percebe-se a transformação da vogal em um ditongo, além de casos como *fez>feiz*, *aliás> aliáis* e *advogado > adevogado*, perfazendo o total de cinco diferentes exemplos.

Para Aragão (2002), a ditongação, ao que tudo indica, é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas. A autora a define como a transformação de uma vogal em ditongo: um segmento vocálico desdobra-se em dois segmentos, isto é, produz-se um processo de diferenciação tímbrica (ou ditongação) no interior de uma semivogal em posição pré ou pós-vocálica. Câmara Jr (2004 apud MOTA, 2010), explica que a ditongação diante da chiante na mesma sílaba é muito generalizada na língua portuguesa escrita e que ocorre ultracorreção da conjunção ‘mas’ para o advérbio ‘mais’. Tal aspecto decorre do fato de o aluno sentir, perceber o [a] ditongado. A questão da ditongação é comum em palavras oxítonas cujas vogais

antecedem as variantes de <s> conforme sinalizam Aragão (2002) e Mota (2010). Nos textos analisados, foi recorrente a ditongação no vocábulo **mas**.

O Gráfico 1 apresenta a síntese dos resultados obtidos na composição da amostra selecionada no que tange aos fenômenos de interferência fonológica.

Gráfico 1 – Sínteses dos fenômenos encontrados



Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados dispostos no Gráfico 1 mostram que o fenômeno mais produtivo foi o apagamento do /r/ final com 66% das ocorrências, equivalente a 23 casos. Em seguida, com 17% aparece a monotongação de /ow/ em /o/, o correspondente a 06 exemplos. O terceiro fenômeno que mais ocorreu foi a ditongação com 14%, em números absolutos, e, por fim, a juntura com 3% relativo a uma ocorrência.

Tendo em vista os dados analisados, verifica-se que a produtividade de tais fenômenos em textos de alunos de 7º Ano não é um elemento comum, pois supõe-se que nessa etapa do período de escolarização, o aluno já tenha passado por momentos que visam a verificação ortográfica. Porém, o que se percebe são estudantes que ainda manifestam em seus textos fragilidades em relação a esse tópico do ensino. Neste sentido, faz-se necessário observar o ponto de vista dos professores envolvidos na tarefa de conduzir o aluno na eficácia de sua escrita. Sobre esse posicionamento, descreve-se a seguir, o que dizem os profissionais que acompanham os alunos da amostra.

A escrita e o que faz a escola

Com vistas ao melhor entendimento do fenômeno em tela, discutimos anteriormente sobre o papel da escola em relação ao ensino da escrita. Nesta seção, a partir das perguntas feitas às professoras, apresentamos como tem sido realizado o trabalho na escola acerca dessa temática. Os primeiros questionamentos foram: *Você faz atividades de produção textual com seus alunos? Quanto tempo você reserva de suas aulas para isso e como é feita?* Em relação as essas perguntas todas as profissionais responderam que frequentemente realizam atividades de escrita com os alunos, em dupla e individualmente.

Ao avaliar a escrita dos alunos o que mais leva em consideração? A essa pergunta, obtivemos respostas parecidas de duas professoras que afirmaram levar mais em conta aspectos relacionados ao encadeamento das ideias e aquilo que os alunos são capazes de construir. Para elas, os aspectos gramaticais ficam em segundo plano, visto acreditarem que com a prática os alunos irão se apropriando deles. Somente uma professora disse levar mais em consideração questões gramaticais, sobretudo, as ortográficas. Ao responderam à questão: *Quando corrige os textos dos alunos, você percebe marcas de oralidade? A que você atribui a presença dessas marcas no texto?* Todas disseram perceber tais marcas e as atribuem à forma de falar dos alunos. Como justificativa, as professoras procuram esclarecer os alunos evidenciando diferenças entre como se fala e como se escreve. A resposta dessa questão acabou sendo válida para a pergunta seguinte: *O que você faz para auxiliar os alunos quando percebe em seus textos marcas de oralidade?*

As respostas das professoras corroboram as afirmações de Koch e Elias (2009) sobre a paciência que deve ter o professor para auxiliar os alunos em relação às diferenças entre fala e escrita, posto que se trata de um aprendizado lento que pode durar toda a trajetória escolar. O fato de, mesmo no sétimo ano, alunos ainda evidenciarem em suas escritas fenômenos da fala pode confirmar isso. E mais, apontam para uma possível mudança de postura dos professores em relação ao ensino de português ressaltados por Salim e Silva (2005).

Considerações finais

A motivação para a realização deste estudo surgiu a partir de um ponto principal, qual seja: a verificação da interferência de fatores da oralidade em produções escritas de alunos do que cursam o ensino fundamental. Dessa verificação, listamos quatro fenômenos observados nos textos produzidos pelos alunos mencionados: apagamento

do /r/ final, monotongação de /ow/ em /o/, juntura fonológica e ditongação. Desses elementos, o mais recorrente da amostra foi a ausência do r, sobretudo nos casos que indicam o infinitivo dos verbos. Por sua vez, a juntura foi o fenômeno menos produtivo.

Neste processo, é relevante considerar a variação linguística e as consequências de sua aparição no ensino de língua. Com esse conhecimento, tanto a escola quanto o professor podem auxiliar seus alunos, evitando apenas a valorização de ordem normativa. Segundo Salim e Silva (2005), a consciência desse fator implica em não cometer dois equívocos: avaliar somente o que denominam “erro” de português, que na verdade, configura apenas um desvio ortográfico influenciado pela fala e o outro de ‘achar’ que assim formarão bons escreventes.

A respeito do contato com a modalidade escrita da língua, entende-se que se faz necessário conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita, aos poucos, conscientizar-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. No entanto, essa tomada de consciência não acontece de um momento para outro, levando, por vezes, anos a fio, como afirmam Koch e Elias (2009), ou até a vida toda, conforme declara Bortoni-Ricardo (2006 apud MOTA, 2010, p. 107).

Portanto, se queremos que os alunos escrevam com eficácia, é necessário fazê-los experimentar isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem — os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — quanto com a linguagem escrita — os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja conduzido a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como for possível, mesmo que não o faça convencionalmente.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAGÃO, M. do S. S. de A. **Ditongação x monotongação no falar de fortaleza**. 2002. Disponível em: <<http://www.profala.ufc.br/trabalho9.pdf>>. Acesso em: 01 jan. de 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. de. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COUTINHO, I. de L. **Pontos de Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

D'ARC, J. **Difusão lexical na vibrante final**. Dissertação (Mestrado) – LETRAS/UFRJ, 1992.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. 15ª Ed. São Paulo: Cutrix, 1997.

FERREIRA, J. É. Q. **Os falares de Aurora e Marajó/PA e Santo Augusto/RS**: um estudo descritivo comparativo. 2006. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade da Amazônia, Belém, 2006.

IMAGUIRE, L. M. C. **Abordagem de erros de segmentação e juntura de palavras em crianças das quatro primeiras séries do primeiro grau**: investigação linguística. 1998. Disponível em <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(11\)80-89.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(11)80-89.html)>. Acesso em: 01 dez. 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES, R. A realização dos ditongos [ɔw] e [ej] no português falado em Altamira/PA. In: RAZKY, A. (Org.). **Estudos Geo-Sociolinguísticos no Estado do Pará**. Belém: Grafia, 2003.

MASIP, V. **Fonologia e ortografia portuguesa**: um curso para alfabetizadores. São Paulo: E.P.U, 2000.

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTA, J. A. Geolinguística e Ensino: contribuições do ALIB. In: RAMOS, C. de M. de A. *et al.* (Orgs.). **Pelos Caminhos da dialetologia e da sociolinguística**: entrelaçando saberes e vidas. São Luis: EDUFMA, 2010.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, A. M. de. **Inserção e apagamento de [w] em posição de coda**: uma análise pela Geometria de Traço. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, M. B de. **Manutenção e apagamento do /r/ final de vocábulo na fala de Itaituba**. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

SALIM, M. das G. A.; SILVA, M. do P. S. C. da. **Linguística Textual e análise do discurso**. Módulo IV. Caderno de Estudos. Belém: UNAMA, 2005.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Esboço de um glossário do léxico das Libras da zona rural do município de Parauapebas – Pará

Leila Cristina Silva da Silva^{*}
Eliane Pereira Machado Soares^{**}

Introdução

As línguas de sinais são línguas naturais e universais, o que significa que surgem de forma espontânea e existem em todo o mundo. Essas línguas, como as línguas orais, são sistemas, pois se constituem de sinais gestuais-visuais, criados para atenderem às necessidades de pessoas surdas, e, como tal, possuem gramática e léxico próprios, cujas manifestações podem variar de comunidade para comunidade.

No Brasil, a língua oficial da comunidade surda é a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que foi regulamentada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

^{*} Docente do curso de Letras – Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em ensino de Libras, com foco na inclusão de alunos Surdos, pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: leila.cchaves@outlook.com

^{**} Docente Associada da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior.

E-mail: eliane@unifesspa.edu.br

A regulamentação dessa lei trouxe grandes avanços aos estudos de Libras e às lutas reivindicatórias das pessoas surdas, pois abriu espaços para que se colocasse a Libras no patamar de língua. Atesta-se que essas línguas são completas em si mesmas, suficientes para expressar quaisquer assuntos de interesse das comunidades que as usam, portanto, passíveis de ensino-aprendizagem regular, devendo ser objeto da educação para o surdo, como direito à inserção social.

Dentre os muitos debates decorrentes do reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos, encontra-se a discussão sobre aspectos próprios das línguas naturais, como a ocorrência de fenômenos de variação. Como as línguas orais, as línguas de sinais são passíveis de se adequarem às situações de uso, de acordo com as necessidades de comunicação de cada comunidade, considerando a realidade, as vivências, as experiências e os processos culturais constitutivos das identidades.

Consoante a essa concepção, trazemos neste artigo uma proposta de glossário que recobre alguns aspectos da realidade da comunidade surda da Zona Rural de Parauapebas, no Estado do Pará, esperando contribuir com os profissionais atuantes na educação de surdos na região.

Referencial Teórico

Lexicologia e Terminologia

Os estudos do léxico de uma língua são de grande relevância para os estudos linguísticos, sobretudo “[...] para a Libras que é uma língua espaço-visual, no qual as informações linguísticas são recebidas pelos olhos”, como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 47).

Estudos lexicológicos e terminológicos das línguas facilitam o processo de comunicação, pois reúnem o vocabulário, em sua diversidade, contribuindo para o conhecimento dos léxicos diversos, em especial para a comunidade surda, em consonância ao que afirma Nascimento (2016, p. 52):

As terminologias das mais diversas áreas técnicas e científicas têm sido organizadas em léxicos, dicionários, glossários nas línguas de sinais. Isto se deve às conquistas de inclusão social dos surdos, que têm ocupado ambientes em que o vocabulário de LS precisa ser ampliado para a plena participação dos surdos, principalmente, nos espaços acadêmicos e técnicos.

O estudo do léxico é de suma importância, pois como afirma Ribeiro (2010, p. 32), “classifica de maneira única as experiências humanas de cultura, não apresentando, desse modo, apenas um conjunto de palavras, mas uma espécie de ponte entre os falantes [...]”. O que é de interesse da Lexicologia, como explana Ribeiro (2010, p. 34):

A lexicologia é um ramo da linguística que tem por objetivo o estudo científico do léxico de uma determinada língua, sob diversos aspectos, procurando determinar a origem, a forma e o significado das palavras que constituem o acervo lexical de um idioma, bem como o seu uso em diferentes comunidades de falantes.

O estudo da terminologia da língua usado por um grupo específico registra de forma muito particular a relação entre os seres humanos, a sua cultura, bem como os aspectos sociais envolvidos dentro de um espaço geográfico, o que interessa à Terminologia. Segundo Vasconcelos (2003, p. 144):

A terminologia ocupa-se do estudo de um subconjunto do léxico de uma língua, mais precisamente, do léxico específico de uma área do conhecimento humano. Em outras palavras, a terminologia estuda um conjunto de signos linguísticos especializados, ou seja, signos linguísticos que ascenderam à categoria de termo.

Nas línguas orais, percebe-se a variação linguística, além do uso dos diferentes termos, pela sonoridade da fala, pela escrita, relacionados aos aspetos sociais dos falantes. Nas línguas de sinais, a variação se dá pelo uso de diferentes sinais para as mesmas coisas, conforme os grupos, ou pelo uso de sinais para aspectos específicos de uma dada realidade.

Assim, os usuários das línguas podem expandir sua capacidade de comunicação, também se conhecerem as variedades linguísticas de acordo com o papel social que cada um tem nos processos interacionais, como explica Bortoni-Ricardo (2004, p. 22):

Um domínio social é um espaço físico onde pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana.

Os processos de interação humana para a estruturação de uma língua são de extrema relevância. Embora as línguas partilhem muitas semelhanças, por meio da interação, as regras linguísticas e sociais tornam uma língua um fenômeno particular, intimamente em relação com a sociedade e a cultura, daqueles que a usam num mesmo espaço geográfico e num mesmo grupo social específico. Ribeiro (2010, p. 18) mostra que:

Como o homem vive em sociedade, língua e sociedade relacionam-se intimamente: uma não existe sem a outra. Se por um lado uma língua só existe se há uma comunidade que a utiliza, por outro lado um agrupamento de pessoas só será uma comunidade se tiver uma língua que possibilite a comunicação desse grupo.

Nesse sentido, é possível encontrar diferentes formas de usos da língua, considerando as experiências vividas pelos grupos sociais, o que é possível ser verificado pelo léxico, como pode ser constatado tanto nas línguas faladas quanto nas línguas de sinais.

Léxico

O léxico é um componente linguístico que reúne o conjunto de itens que servem para nomear o mundo biossocial, que pode se modificar no decorrer dos anos, com surgimentos de novas palavras.

O léxico é um componente dentro da linguística que está profundamente conectado ao fator social. Como aponta Ribeiro (2010), o léxico também registra os aspectos socioculturais de uma determinada sociedade, sobretudo da variação linguística.

Realmente, sendo o léxico um recurso de expressão e interação social, devemos admitir que é o no dinamismo do processo de comunicação que os usuários conservam, criam, recriam e incorporam o vocabulário de sua língua, contribuindo, assim, para o processo contínuo de manutenção, variação, renovação e expansão social (RIBEIRO, 2010, p. 35).

Sendo assim, os aspectos sociais e culturais dos utentes de uma língua são constituintes essenciais para estruturação e organização dos léxicos. Para os surdos, não ocorre de forma diferenciada, haja vista que eles possuem cultura, identidade e comunidades peculiares que imprimem características, termos que refletem seus usos

e costumes, seus interesses, conforme os contextos no qual estão inseridos e em que se constituem como sujeitos. Assim, trata-se de um recorte de uma língua mais geral, de modo que pode ser registrado na forma de glossário que consiste de “[...] repertório de unidades lexicais de uma especialidade com suas respectivas definições ou outras especificações sobre seus sentidos. É composto sem a pretensão de exaustividade” (KRIGER; FINATTO, 2004, p. 51).

O léxico da língua brasileira de sinais

Estruturalmente, a língua de brasileira de sinais compõe-se de forma diferenciada das línguas orais, como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 88), “[...] a estrutura dos sinais da língua de sinais brasileira é complexa, apresentando algumas propriedades presentes nas línguas de sinais, que não são encontradas nas línguas orais”.

Além dos sinais, a Libras envolve outros componentes que marcam os aspectos visuais e manuais que compõe o processo de formação de palavras, as quais são soletradas manualmente, num processo conhecido como datilologia quando uma palavra não possui sinal. Sobre esse processo, ratificam Quadros e Karnopp (2004, p. 88):

Soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português.

Vale ressaltar que a soletração manual, apesar de ser uma representação do português, para realizá-la, requer alguns componentes de organização, respeitando o espaço neutro, utilização de expressões faciais e corporais e questões sobre a vestimenta adequada, valorizando o aspecto visual de aprendizado dos surdos.

Metodologia de organização do glossário

Destacamos que, para a feitura do glossário, determinamos alguns objetivos específicos: 1) Observar e Identificar a terminologia da zona rural, junto à comunidade local, bem como: agricultores, fazendeiros, professores e surdos; 2) Organizar os léxicos por campo semântico, com orientação de profissionais envolvidos na educação dos surdos; 3) Contribuir com o ensino aprendizagem do léxico da Libras.

Assim, registramos alguns dos léxicos que abrangem o cotidiano da vida do povo campesino, sobretudo, os termos que são repassados de geração em geração.

Para elaboração desse estudo, sobre a terminologia da zona rural em Parauapebas – PA, e para a feitura do glossário em Libras, tivemos a colaboração de dois professores ouvintes: uma pedagoga e um agrônomo; e dois surdos: um pedagogo e um surdo com nível médio, morador da zona rural. Dessa forma, foram seguidas as seguintes etapas para a elaboração do glossário:

1. Pesquisa e identificação de termos da Zona Rural na Libras;
2. Filmagem e fotos dos sinais-termo;
3. Criação das ilustrações em fotos dos termos da Zona Rural e revisão por especialistas;
4. Feitura e organização do glossário.

Estrutura do glossário

Macroestrutura:

As ilustrações através de fotos foram organizadas em ordem alfabética de acordo com os campos semânticos da atividade agropastoris assim delimitados: a) alimentos que são consumidos no cotidiano da zona rural, b) animais que fazem parte da rotina do campo, bem como suas utilidades no desenvolvimento das atividades, c) utensílios típicos da zona rural. Os verbetes são apresentados primeiramente em Libras, depois em português.

Microestrutura:

A classificação gramatical concentra-se na explicação dos sinais em Libras. As abreviaturas utilizadas para os sinais gráficos foram:

Quadro 1 – Abreviaturas

REFERÊNCIAS GRAMATICAIS	
s.f.	substantivo feminino
s.m.	substantivo masculino
V.	Variante
Ex.	Exemplo

Fonte: Elaboração das autoras.

Amostra do glossário

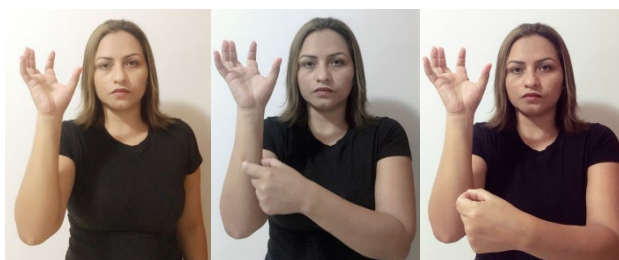
Alimentos: seleção de termos que nomeiam alimentos de consumo diário da zona rural

Figura 1 – Guariroba e seu sinal



Fonte: Dicas de Saúde¹.

Figura 2 – Sinal de Guariroba



Fonte: Arquivo pessoal.

guariroba

s.f Palmeira nativa do Brasil, muito consumida pela comunidade da zona rural. Ex: Na salada tem guariroba.

Braço direito na vertical, orientação de mãos para cima, com dedos semi-flexionados, mão esquerda com dedo polegar e indicador em semi-círculo, deslizando de cima para baixo e no final puxar os dedos para frente.

V. Gueiroba / Gueroba / Palmito-amargo.

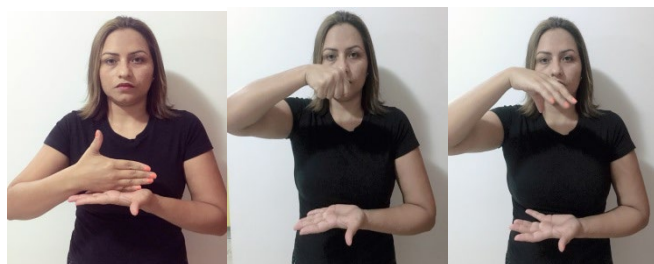
¹ Disponível em: <<https://www.saudedica.com.br/os-10-beneficios-do-palmito-de-guariroba-para-saude/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 3 – Milharina



Fonte: Dicas de Saúde².

Figura 3 – Sinal de Milharina



Fonte: Arquivo pessoal.

milharina

s.f Produto à base de milho e que é utilizado em diversas receitas, principalmente de bolos. Ex.: Vamos cozinhar milharina?

Mãos na horizontal, orientação das mãos para cima, fazer movimento em X, com a mão direita fazer o movimento de deslizar para cima na vertical, depois fazer movimento com os dedos tremendo.

V. Fubá / Farinha de milho

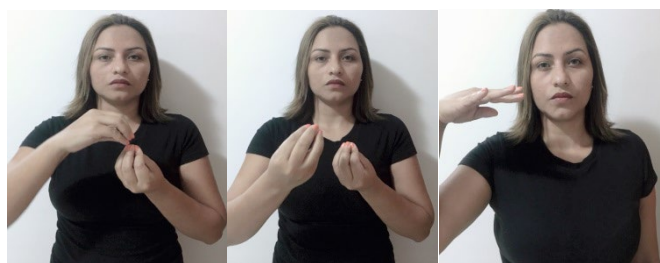
² Disponível em: <<https://www.saudedica.com.br/os-10-beneficios-do-palmito-de-guariroba-para-saude/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 5 – Tanja e seu sinal



Fonte: F2Fitness³.

Figura 6 – Sinal de Tanja



Fonte: Arquivo pessoal.

tanja

s.f Fruto de cor alaranjado, com sabor cítrico, descascado com as mãos. Ex.: Vamos pegar uma tanja do pé?

Mãos na horizontal, orientação de mãos para cima com dedos unidos, pontas dos dedos se tocam, com movimento semi-circular para baixo, mão direita na horizontal frente ao nariz, deslizando os da esquerda para a direita, mexendo os dedos.

V. Mexerica/Tangerina

³ Disponível em <<https://www.f2fitness.com.br/14-beneficios-da-tangerina/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Animais: seleção de termos que nomeiam os animais que fazem parte das rotinas das fazendas

Figura 7 – Galinha d'angola



Fonte: Cursos CPT⁴.

Figura 8 – Sinal de Galinha d'angola



Fonte: Arquivo pessoal.

galinha d'angola

s.f Galinha específica da África da região da Angola. Ex.: João pegou a galinha no quintal.

Mão direita aberta na testa, na vertical, fazer movimento deslizando para baixo na direção do nariz, depois fechar a mão esquerda tocando os dedos e fazer movimento semi-circular na cabeça deslizando para trás.

V. Picota / Tô fraco

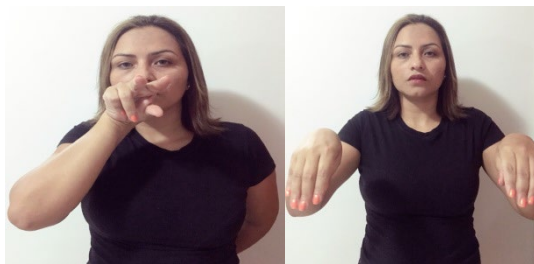
⁴ Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/cursos-avicultura/artigos/galinha-dangola-sua-criacao-pode-gerar-lucro-certo-para-o-produtor>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 9 – Marreco e seu sinal



Fonte: Mundo Ecologia⁵

Figura 10 – Sinal de marreco



Fonte: Arquivo pessoal.

marreco

s.m Pato em tamanho melhor, criado nas áreas da zona rural para decoração. Ex.:
Que marreco lindo!

Mão direita próximo a boca com os dedos polegar, indicar e médio, fazer movimento de abrir e fechar, depois com as duas mãos na horizontal próximo ao tronco fazer movimento de nadar com orientação da mão para baixo.

V. Pato de caça

⁵ Disponível em: <<https://www.mundoecologia.com.br/animais/racas-de-marrecos-ornamentais-no-brasil-e-no-mundo/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 11 – Muriçoca



Fonte: JCuriosidades⁶.

Figura 12 – Sinal de muriçoca



Fonte: Arquivo pessoal.

muriçoca

s.f Espécie de mosquito menor, encontrado em grande quantidade nas áreas de zona rural. Ex.: Hoje está cheio de muriçoca aqui.

Mãos na horizontal, mão esquerda fechada em **S** sem movimento, mão direita com dedo polegar e indicador se tocam e os demais abertos, movimento circular e pousa na mão esquerda, com a mão direita aberta bate na esquerda, como se fosse matar o inseto.

V. Carapanã / mosquito / pernilongo

⁶ Disponível em: <<http://jcuriosidades.comunidades.net/pernilongo-e-borrachudo-qual-a-diferenca>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Utensílios: seleção de termos que nomeiam os utensílios da fazenda, que servem de base para as atividades agropastoris

Figura 13 – Arado



Fonte: World of Mods⁷.

Figura 14 – Sinal de arado



Fonte: Arquivo pessoal.

arado

s.m utensílio para preparar o solo ou terra para o plantio. Ex.: Vamos pegar o arado e preparar nossa plantação.

Mãos na horizontal em **S** com movimento circular alternados para cima e para baixo, mão direita com dedos flexionados com orientação da mão para baixo movimento da esquerda para a direita.

⁷ Disponível em: <<https://www.worldofmods.org/farming-simulator-2013/plows/1788-the-plough-pln-9-35.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 15 – Cabresto e seu sinal



Fonte: World of Mods⁸.

Figura 16 – Sinal de cabresto



Fonte: Arquivo pessoal.

cabresto

s.m Objeto utilizado na cabeça do cavalo para orientar a animal na direção de deverá seguir. Ex.: Colocar o cavalo no cabresto.

Mãos em A na vertical com movimento circular na direção das orelhas levando até a boca, depois com a mão direita fazer movimento de puxar para frente.

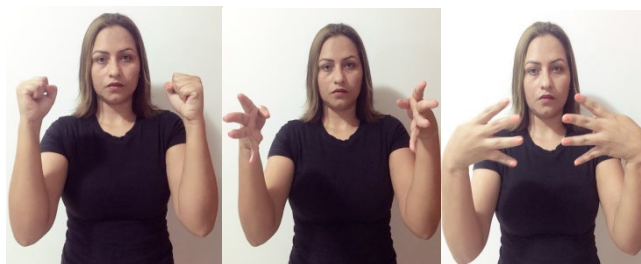
⁸ Disponível em: <<https://www.worldofmods.org/farming-simulator-2013/plows/1788-the-plough-pln-9-35.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Figura 17 – Porteira



Fonte: Charretes Tupy⁹.

Figura 18 – Sinal de porteira



Fonte: Arquivo pessoal.

porteira

s.f portões grandes feitos de madeira para a entrada das fazendas, roças, sítios e chácaras, bastante utilizado na zona rural. Ex.: Abram a porteira.

Mãos na vertical com viradas uma para outra, depois fazer movimento de abrir em configuração de mão em B com dedos abertos, depois fazer movimento de fechar com orientação de mão para dentro.

V. Porta da fazenda

⁹ Disponível em: <<https://charretestupy.com.br/produtos-charretes-tupy/porteira/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Considerações finais

Neste estudo tivemos o objetivo de apresentar, brevemente, um repertório de termos da zona rural, em Libras, que dê ao surdo acesso a alguns dos termos usados no município de Parauapebas-PA, a partir de relatos sobre a vivência das rotinas no campo.

Salientamos nesse estudo a importância dos aspectos terminológicos da língua, sobretudo da língua brasileira de sinais, como forma de fomentar os estudos da Libras, mostrando a importância dos estudos dos léxicos, valorizando os aspectos culturais da Libras, auxiliando o surdo na comunicação com a sociedade e a linguística da sua língua.

Portanto, consideramos que a elaboração de glossário dos léxicos de comunidades específicas, em Libras, é um recurso de muita importância para a comunidade surda, pois contribui para o conhecimento das línguas, bem como dos valores e interesses das comunidades. É tarefa dos pesquisadores da área elaborar glossários, pois estarão com isso contribuindo para a educação de um modo geral, mas, sobretudo, para educação dos surdos e para sua inclusão nesse grande universo que a língua brasileira de sinais.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 2002.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue:** Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. São Paulo: EDUSP, 2008.
- HONORA, M. *et al.* **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais:** Desvendando a comunicação pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia:** Teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2004.
- NASCIMENTO, B do. **Terminografia em Língua de Sinais Brasileira:** Proposta de glossário ilustrado semibilingue do meio ambiente, em mídia digital. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2016.
- QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- RIBEIRO, G. A. **O vocabulário rural de Passos/MG:** um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- RICARDO, S. M. B. **Educação em língua materna:** A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

VASCONCELOS, A. **Glossário da terminologia do caranguejo**: Uma perspectiva socioterminológica. In: RAZKY, A. (Org.). Estudos Geo-Sociolinguísticos no Estado do Pará. Belém: Gráfica, 2003.

Atitudes linguísticas dos jovens Kaingang do Apucarantina

Gislaine Domingues*

Introdução

Neste artigo apresentamos um recorte da nossa pesquisa de doutorado, na qual abordamos, sob uma perspectiva sociolinguística, a vitalidade e manutenção da língua Kaingang, como de uso principal, em todos os domínios da Terra Indígena do Apucarantina, localizada no Estado do Paraná.

O povo Kaingang está distribuído pelos três Estados do Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) do Brasil e em parte de São Paulo. A língua, que recebe o mesmo nome do povo que a fala, pertence à Família Jê, Tronco Macro Jê.

Na TI-Apucarantina, a língua Kaingang é utilizada em todos os espaços sociais, sendo, portanto, considerada a língua de maior uso, em relação ao português, variedade muito pouco utilizada entre os falantes da Aldeia. O contrário ocorre em outros aldeamentos da região norte do Paraná, nos quais a língua portuguesa é mais usual entre os falantes, enquanto a língua indígena é bem pouco utilizada e/ou encontra-se em processo de revitalização linguística.

Este trabalho, em especial, analisa as atitudes linguísticas de jovens Kaingang, apontando-as como condicionantes no processo de manutenção da língua indígena, a partir da observação do comportamento linguístico dos colaboradores da pesquisa nos domínios sociais da família e da aldeia, desse modo, descrevemos a situação sociolinguística da TI-Apucarantina.

Com base nos dados da pesquisa, discutimos o impacto que as atitudes linguísticas, dos falantes jovens, exercem para a vitalidade da língua indígena.

É importante observar que já foram realizados trabalhos que abordam diversos assuntos acerca do povo e da língua Kaingang, publicações que tratam da cultura e da

* Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Língua Portuguesa e Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela mesma Instituição de Ensino Superior. Atua como pesquisadora na área de descrição linguística, especialmente, com pesquisas relacionadas aos povos e línguas indígenas (Descrição gramatical, sociolinguística, estudos das atitudes, bilinguismo e diglossia).

E-mail: prof.gislainedomingues@gmail.com

história; produções com enfoque educacional, a respeito da prática do bilinguismo e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem escolar; dentre outros temas relevantes. Também, no campo da linguística houve expressivo aumento de trabalhos de cunho fonético-fonológico e morfossintático, voltados à descrição linguística do Kaingang, com o objetivo de contribuir para a documentação da língua, elaboração de gramáticas e de materiais pedagógicos a serem utilizados nas escolas das aldeias, dentre outros.

Contudo, ainda que os trabalhos descritivos direcionados à documentação das línguas sejam de extrema relevância, é necessário, também, o incentivo e a realização de pesquisas que favoreçam o mapeamento sociolinguístico das comunidades indígenas brasileiras. Outrossim, os dados obtidos por meio de investigações sociolinguísticas podem subsidiar projetos voltados para a educação escolar e, igualmente, contribuir na elaboração de políticas linguísticas, de manutenção e/ou revitalização de línguas ancestrais.

A sociologia da linguagem

A Sociologia da Linguagem floresceu nos ramos dos estudos sociolinguísticos, em análise do uso da língua e da sua organização social, incluindo nas observações: “não só o uso da língua *per se* mas também atitudes linguísticas e comportamentos manifestos em relação à língua e aos seus usuários” (FISHMAN, 1974, p. 25).

Cabe mencionar que a Sociolinguística, disciplina linguística a qual a Sociologia da Linguagem está ligada, se desenvolveu como ciência própria, principalmente, nos Estados Unidos e Canadá a partir dos anos 1970, opondo-se ao conceito de homogeneidade da língua, por ter noção de que as comunidades linguísticas são heterogêneas e reais. Silva-Corvalán (1989) ressalta que a sociolinguística surge com uma metodologia própria, analisando a língua dentro de seu contexto social, com vistas, sobretudo, em explicar a variabilidade linguística.

Os estudos sociolinguísticos consideram a relação que se estabelece entre linguagem e sociedade, entendendo essa associação como motivadora da diversidade linguística. Para Mollica (2004, p. 10),

A sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como principal geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas pelos fatores estruturais e sociais.

Nas palavras desta autora, os fatores sociais junto aos estruturais apresentam influências diretas no processo de variação linguística. Dessa forma, a principal tarefa da Sociolinguística é a de descrever a relação correlacionada às diferenças sociais sistemáticas. Portanto, nesse aspecto, é seguro afirmar que a diversidade linguística é o objeto de estudo da Sociolinguística.

Em acréscimo, é importante sublinhar as ponderações feitas por Bright (1964), acerca dos possíveis campos das pesquisas sociolinguísticas, enfatizando o caráter interdisciplinar desse vasto campo dos estudos, o autor aponta algumas dimensões condicionadoras para a diversidade linguística, dentre as tais:

1. Identidade social do emissor/falante: variação diastrática – fatores socio-identitários do falante (gênero, profissão, faixa etária), relativos aos estratos socioculturais;
2. Identidade social do ouvinte/receptor: tipos de falas, determinados pela identidade do receptor. Bright (1964) menciona como exemplo dessa dimensão, a forma como os adultos falam com os bebês (*baby talk*);
3. Contexto social: Variação estilística e social compreende, paralelamente, as identidades dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação e o ambiente da comunicação.

Bright (1964) reforça que existem outras dimensões que não são, basicamente, evidenciadas no comportamento linguístico, mas, nos objetivos do pesquisador. Nesse ensejo, aponta outros alcances da Sociolinguística: as pesquisas orientadas pelas variações sincrônica e diacrônica; os estudos das atitudes linguísticas; os estudos geolinguísticos, dentre outros.

Por fim, o autor trata da última dimensão a ser reconhecida nas pesquisas sociolinguísticas: a da “Aplicação”, explicando que o caráter desses estudos é interdisciplinar, dada a correlação entre língua e sociedade, que é foco direto dessa disciplina linguística. Cita abordagens que são mais direcionadas aos estudos sociológicos, linguísticos, linguístico aplicado, identidade linguística, atitudes, planificação e/ou política linguística, dentre outros.

Vale ressaltar que as dimensões mencionadas são correntes independentes que percorrem a área de estudos, contudo, é possível que haja intersecção entre duas ou mais das características citadas, em um mesmo estudo sociolinguístico.

Nessa mesma linha de raciocínio, Monteiro (2000) pondera que a sociolinguística pode ser dividida sob duas perspectivas, a de macroanálise e a de microanálise. As

pesquisas macro relacionam-se, mais diretamente, com as pesquisas nas comunidades da fala, fazem uso de metodologia quantitativa, em vistas de descrever a realidade existente por detrás de um quadro conceitual e abstrato, que envolve a variação linguística. Monteiro (2000, p. 27) esclarece que:

Enquanto a macro-sociolinguística toma a sociedade como ponto de partida e trata da linguagem como um elemento básico na organização das comunidades, a micro-sociolinguística toma a própria língua como alvo e trata as pressões sociais como fatores essenciais na determinação das estruturas linguísticas.

A Sociologia da Linguagem estaria então alocada na perspectiva macro dos estudos sociolinguísticos. Nosso trabalho, seguindo esse paradigma, aborda temas vinculados ao processo de manutenção linguística de uma língua minoritária; descrição de um cenário de bilinguismo; análise de atitudes linguísticas e as implicações de um quadro linguístico diglótico no posicionamento dos falantes de uma comunidade étnica diferenciada.

Em nossas análises, consideramos o conflito linguístico presente na TI-Apucarantina, relevando o quadro de bilinguismo instaurado na aldeia. Nessa realidade, a língua Kaingang divide espaço com a língua portuguesa, na disputa por ocupação de poder, em diferentes contextos sociopolíticos.

Labov (2008), precursor da Teoria da Variação, defende que a Sociologia da Linguagem é uma área de pesquisa da sociolinguística. Conforme o autor, a Sociologia da Linguagem:

Há várias questões abertas e diversos problemas práticos associados com o declínio e assimilação de línguas minoritárias, o desenvolvimento do bilinguismo estável, a padronização das línguas e o planejamento do desenvolvimento da língua em nações recém-surgidas (LABOV, 2008, p. 215).

Fishman (1974; 1995) afirma que a língua não é apenas um veículo de algum conteúdo. É também um conteúdo em si, pois, ao mesmo tempo em que indica lugares sociais e relações pessoais, é carregada de valores e marca situações e temas. No ponto de vista do autor, a Sociologia da Linguagem examina dois aspectos do comportamento humano: o uso da língua e a sociedade, focando toda a gama de tópicos relacionados com a organização social do comportamento linguístico.

Assim, enquanto a Sociolinguística busca, por meio da análise dos elementos sociais, uma melhor compreensão sobre a estrutura e funcionamento da língua, a Sociologia da Linguagem se atém nos valores simbólicos que as variedades linguísticas têm para os seus falantes.

Ao empreender os conceitos da Sociologia da Linguagem no caso específico da língua indígena Kaingang, na TI-Apucarantina, direcionamo-nos para a questão da vitalidade de uma língua de representação étnica, que se encontra em contato direto com o português, também buscamos descrever o quadro funcional do bilinguismo mantido na comunidade, em observância às atitudes linguísticas influenciadoras para o processo de manutenção do Kaingang como primeira língua, na TI-Apucarantina.

Na acepção dos psicólogos sociais Lambert e Lambert (1972), as atitudes são compostas por alguns elementos, a saber: os pensamentos e as crenças, os sentimentos/emoções e as tendências para reagir. Ponderam os autores que:

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação de nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 83).

As atitudes possuem tanto caráter subjetivo como comunitário, pois, partem do universo sociolinguístico de um falante, que está inserido em uma sociedade. Nesses termos, as atitudes tendem a reforçar ou omitir traços identitários do falante ou da comunidade de fala, além de contribuir para o fortalecimento ou enfraquecimento do uso de uma variedade.

Além de descrever as atitudes dos colaboradores da pesquisa, frente ao uso das duas línguas que circulam na aldeia, acreditamos ser conveniente dar ênfase às funções que as duas línguas desempenham no espaço social da terra indígena, considerando o conflito instaurado pela convivência, não linear, das línguas utilizadas pelos Kaingang: a indígena e a língua portuguesa. Compreendemos, que o quadro de bilinguismo presente da TI-Apucarantina expõe a assimetria entre as duas variedades linguísticas faladas nos espaços da aldeia.

Fishman (1972) defende o princípio para a descrição da organização social do uso da língua, a partir do estabelecimento de domínios sociais, presentes no cotidiano dos membros de uma mesma comunidade linguística. “Por comunidade linguística

compreende-se: aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado” (FISHMAN, 1995 p. 54).

Para a Sociologia da Linguagem, o espaço social corresponde ao conceito de domínio. Fishman (1975, p. 74), defende que os domínios são instituídos de forma sociocultural, de acordo com as instituições firmadas em uma comunidade linguística. São abstrações particularmente úteis para a descrição funcional, de grandes comunidades, que experimentam variação socialmente estruturada.

Ainda segundo Fishman (1972; 1995), o conceito de domínio foi inicialmente proposto por Georg Schmidt-Rohr em 1932, em um estudo do comportamento linguístico de alemães que migraram para outros países. Schmit-Rohr apontou a existência de nove domínios: a família, o espaço de lazer, a escola, a igreja, a literatura, a imprensa, o militar, a corte e a administração governamental.

Para Fishman (1972), entretanto, não há limitações numéricas de domínios, estes devem ser definidos empiricamente, de acordo com a especificidade de cada comunidade, todavia, o autor aponta cinco tipos de domínios principais: a família, o trabalho, a escola, a igreja e a rua (em extensão, bairro, vila, aldeia).

Spolsky (2016, p. 34), ao tratar de políticas linguísticas, reitera que “[...] cada um desses domínios tem suas próprias políticas, com alguns aspectos controlados internamente e outros sob influência ou controle de forças externas”. Neste trabalho, consideramos a observação dos domínios sociais: família e aldeia.

O percurso metodológico

Para a análise e descrição das atitudes linguísticas dos jovens Kaingang, recorreremos aos dados levantados para nossa pesquisa de doutoramento. O *corpus* foi construído com base em observações do cotidiano dos entrevistados, além da realização de entrevistas, com auxílio de questionário semiestruturado.

Para o questionário, tomamos como exemplo modelos que também já foram empregados, especificamente, em trabalhos voltados às atitudes linguísticas de falantes indígenas bilíngues. Recorreremos ao inquérito aplicado por Braggio (1992) e depois retomado por Silva (2001).

Os dados analisados foram obtidos por meio de observação e da realização de entrevistas, feitas com quatro jovens Kaingang, duas mulheres e dois homens, com idades entre 18 a 26 anos, todos eles bilíngues ativos em Kaingang e em português. Para preservarmos a identidade dos nossos colaboradores optamos pela utilização de

marcadores alfanuméricos, dividindo os falantes em dois grupos, classificados pelos gêneros Feminino (Grupo 1) e gênero Masculino (Grupo 2). Um esquema detalhado do perfil dos participantes, selecionados para esta análise, é apresentado, a seguir.

Quadro 1 – Matriz dos participantes Kaingang

Grupo 1 Gênero: Feminino	
Colaboradora: 1.F.1 Idade: 23 anos Escolaridade: Ensino Médio Profissão: Estudante Universitária	Colaboradora: 1.F.2 Idade: 26 anos Escolaridade: Ensino Superior Profissão: Professora bilíngue
Grupo 2 Gênero: Masculino	
Colaborador: 2.H.1 Idade: 18 anos Escolaridade: Ensino Fundamental Profissão: Trabalhador temporário	Colaborador: 2.H.2 Idade: 25 anos Escolaridade: Ensino Médio Completo Profissão: Artista visual

Fonte: Elaboração da autora.

Resultado e discussões da pesquisa

Descrevemos as atitudes linguísticas dos jovens Kaingang, considerando a manutenção da língua indígena como a variedade mais usual, nas interações sociodiscursivas dos falantes da TI-Apucarantina. Na análise, observamos como se dá o uso da língua Kaingang e do português entre os jovens, nos domínios linguísticos da família e da aldeia.

Os participantes da pesquisa são bilíngues, todos têm o Kaingang como língua materna e tiveram contato, de forma mais aprofundada, com o português, a partir do ingresso na educação escolar, fase na qual, tradicionalmente, as crianças aprendem a segunda língua, no 3º ano do Ensino Fundamental I.

Para atestar qual é a língua preferencialmente utilizada entre os jovens Kaingang, consideramos as anotações de nosso diário de campo, referentes à observação de algumas cenas de interação que envolvem os participantes da pesquisa, na relação com seus familiares, em casa e com os vizinhos e amigos, na aldeia. Também analisamos trechos das entrevistas, especificamente as respostas dadas para as seguintes perguntas: 1) Que língua você mais usa em casa para falar com os adultos? 2) Que língua

você mais usa em casa para falar com as crianças? 3) Que língua você usa para falar, na aldeia, com pessoas que tem sua idade? 4) Que língua você usa para falar com os velhos?

Quanto ao comportamento linguístico dos entrevistados, em correspondência aos lugares sociais da família e da aldeia, convém enfatizar duas questões importantes para o entendimento das práticas sociodiscursivas desses falantes.

A primeira delas é o reconhecimento da importância da oralidade para os povos tradicionais. D'Angelis (2017, p. 210) reforça que “[...] as narrativas indígenas sustentam e se perpetuam por uma tradição oral”.

Essa afirmação foi confirmada em nossa análise. Os entrevistados relatam ter aprendido a língua Kaingang com os pais, familiares mais próximos e com os anciões, nas rodas de conversa, contação de histórias, cantos, enfim, nas práticas socioculturais e discursivas da aldeia. Seguindo essa lógica, consideramos também, em nossa investigação, a convivência “familiar”, firmada tanto nas marcas de consanguinidade, quanto nas relações com entre os outros membros da família, dado ao fato da visão expandida de família que os Kaingang defendem.

Na visão cosmológica Kaingang, o mundo foi criado pelos heróis míticos Kainhru e Kamé, os irmãos foram responsáveis por toda a criação terrena. De acordo com Veiga (2000), a dupla personifica a percepção de mundo perfeitamente simétrica, formada por pares opostos e complementares, a autora enfatiza que a cosmologia kaingang é aberta para a alteridade, sendo o outro, parte constitutiva de uma unidade.

A partir das palavras de Veiga (2000), é possível inferir o quanto a visão dual e complementar tem importância na organização social e afetiva dos Kaingang, portanto, a ideia de família supera os laços consanguíneos e avança para as relações sociais entre os membros do grupo.

Certamente, existem conflitos relacionados à convivência, como ocorre em qualquer vínculo social formado na interação entre diferentes sujeitos, contudo, há uma maior abertura para o cuidado e respeito mútuo entre os Kaingang, pois, em essência, “são irmãos”.

Vistos por esse ângulo, os domínios linguísticos da família e da aldeia se imbricam no cotidiano do indígena. Essa hipótese foi confirmada nas entrevistas, ou seja, o convívio entre os membros da aldeia é algo sempre reforçado pelo uso da língua Kaingang.

Nesse ensejo, a estreita familiaridade entre os membros da comunidade favorece e reforça a manutenção do Kaingang como primeira língua nos domínios da família e da

aldeia, empurrando a língua portuguesa para lugares institucionalizados específicos: escola, posto médico de saúde e em algumas igrejas evangélicas. Ainda assim, nesses espaços, a língua portuguesa é usada como instrumento responsivo entre os indígenas e os *fóg* (não indígenas), sendo meramente uma língua de comunicação pontual.

O que dizem as atitudes dos jovens Kaingang?

Em relação as perguntas realizadas acerca do uso da língua no espaço da família, todos os participantes responderam que fazem uso exclusivo da variedade indígena, independente do contexto de interação, seja em conversas formais (conselho dos pais, chamada de atenção para alguma situação delicada, dentre outros contextos) ou em momentos informais (brincadeiras, conversas descontraídas).

De igual modo, a língua Kaingang é, quase que exclusivamente, a variedade utilizada no domínio social da vizinhança, dentro da aldeia. O português é utilizado no posto de saúde, durante as consultas médicas, ainda assim, é comum que uma agente de saúde bilíngue acompanhe o paciente, a fim de proceder com a tradução de alguns termos da língua portuguesa, caso isso seja necessário.

Ao examinar os dados percebemos que há uma forte relação estabelecida entre os jovens Kaingang e a língua ancestral do grupo, eles defendem o uso da língua indígena a todo tempo, reforçando a manutenção do Kaingang como língua principal, na TI-Apucarânia.

Durante o processo da pesquisa, pudemos observar, sistematicamente, práticas cotidianas dos moradores da aldeia. Chamou-nos a atenção o envolvimento dos jovens, dentre eles, alguns colaboradores diretos da pesquisa, em movimentos de legitimação e valorização das práticas culturais ancestrais Kaingang.

O uso do Kaingang, em diferentes momentos interacionais, é frequente entre os moradores da aldeia. Neste contexto, o português é a variedade utilizada, somente, para situações pontuais, como meio de comunicação com os *fóg* e/ou nas práticas de escrita nas redes sociais, local de evidente predomínio do português.

As falas dos entrevistados apontam para a valorização do uso da língua materna nos domínios da aldeia, entre família e amigos. Consoante a Weinrich (1953, p. 145), a atitude positiva do falante contribui para a fidelidade linguística e por desdobramento: “[...] as pessoas empenham a si mesmas e os outros falantes conscientemente e explicitamente a resistir a toda mudança”.

Ademais, em situações de diglossia, motivadas pelo contato de línguas, o papel das gerações mais jovens é de extrema importância para o veredito da história das variedades em uso, visto que, a tendência é que, com o passar dos anos, esses falantes colaborem para a continuidade do uso da língua materna, influenciando a permanência da variedade indígena entre as gerações mais novas. Ainda que a língua institucionalizada pelo Estado tenda a ser mais valorizada e, dessa forma, possua maior força impositiva, o posicionamento dos falantes em favor da manutenção da língua étnica do grupo, é um importante passo para a vitalidade da língua ancestral.

Os jovens consultados para esta pesquisa apresentam atitudes positivas em relação ao Kaingang, apesar de reconhecerem a necessidade de saber o português, como forma de alcançar os espaços fora da aldeia e compartilham da ideia de que a língua indígena deve prevalecer como primeira opção de uso na TI-Apucarantina.

A participação dos jovens no processo de manutenção do Kaingang é um importante fator para a vitalidade da língua indígena, tendo em vista que, em contexto de línguas em contato, uma das principais marcas que resultam em perda é o fato de a língua ancestral do grupo tornar-se restrita somente os falantes mais velhos, tendendo, pois, os jovens a perder o interesse no aprendizado e uso da variedade étnica do grupo (FISHMAN, 1991; BRAGGIO, 1992; 2003).

Como já mencionado, o uso efetivo da língua Kaingang em todos os domínios sociais do Apucarantina é visto como um diferencial, assim, os indígenas dessa comunidade nutrem sentimento de orgulho pelo fato de conservarem a língua ancestral, enquanto outros representantes da mesma etnia, moradores de outras aldeias, buscam revitalizar a variedade linguística indígena, em contexto em que o português se tornou língua principal.

Considerações finais

Neste artigo apresentamos parte dos resultados de nossa tese de doutoramento, desenvolvida junto aos Kaingang da Terra Indígena Apucarantina. Tratamos da vitalidade e manutenção da língua indígena, em situação de contato com o português. O foco de nossa análise recaiu sobre as atitudes dos jovens, considerando o uso das línguas nos domínios sociais da família e da aldeia.

Os dados revelaram que o Kaingang é a língua de uso exclusivo nos ambientes da família e nas relações entre os vizinhos e amigos da aldeia, sejam pessoas com as quais os entrevistados possuam maior proximidade e vínculo social ou com os demais moradores, independentemente da idade (crianças, adultos e idosos).

A língua Kaingang segue sendo utilizada nas interlocuções, tanto em diálogos informais (brincadeiras, relatos cotidianos), quanto nas interações mais formais (na escuta de conselhos e de histórias contadas pelos mais velhos).

Reforçamos que os jovens desempenham um importante papel no processo de manutenção de uma determinada variedade, em contexto de línguas em contato, principalmente por serem influenciadores na tendência de relevar o uso de uma específica língua, entre os falantes mais novos.

As atitudes positivas dos Kaingang, em relação à língua materna, puderam ser comprovadas, pelo engajamento dos colaboradores deste trabalho, em práticas socioculturais, fortalecedoras para a manutenção e a divulgação da língua Kaingang.

Ainda que as línguas indígenas estejam em constante perigo de ameaça, na TI-Apucarantina a tendência de vitalidade e o espaço fortificado de primeira língua é uma realidade ainda possível para o Kaingang. Nessa perspectiva, os jovens desempenham papel essencial na afirmação da variedade indígena, resistindo e demonstrando que a língua ancestral é parte importante para a afirmação identitária do grupo.

Referências

BRAGGIO, S. L. B. Situação sociolingüística dos povos indígenas do Estado do Tocantins: Subsídios Educacionais. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v. 1, n. 1, 1992.

BRAGGIO, S. L. B. O papel da sociolinguística em Projetos de Educação, Vitalização de Língua e Cultura: Relatos sociolingüísticos iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu. **Revista Liames**, Campinas, v. 3, p. 113-134, 2003.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BRIGHT, W. **As dimensões da sociolinguística**. Tradução de Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: Sociolinguistics. In: PROCEEDING OF THE UCLA SOCIOLINGUISTICS CONFERENCE, 1964.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2017.

FISHMAN, J. The Relationship between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Australia: Penguin Books Ltd., 1972.

FISHMAN, J. A Sociologia da Linguagem. Trad. de Álvaro Cabral In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 30-45.

FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje**. 4. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAUGEN, E. **The Norwegian language in America**: A study in bilingual behavior. Vol. 1: The bilingual community; Vol. II. The American dialects of Norwegian. Bloomington: Indiana University Press, 1953.

HEYE, J. Sociolinguística. In: PAIS, C. T.; BARBOSA, M. A.; PONTES, E.; RECTOR, M.; WITTER, G. P.; HEYE, J.; NEIVA JR., E. **Manual de Linguística**. Petrópolis: Vozes, 1979.

HEYE, J. Línguas em contato: considerações sobre bilinguismo e bilingualidade. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. **Português Brasileiro**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues de Oliveira. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

MONTEIRO, J. L. **Para Compreender Labov**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Editorial Ariel S. A, 2009.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolinguística**: Teoria y análisis. Madrid: Editorial Alhambra, 1989.

SILVA, M. do S. P. da. **A situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel e Fontoura**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **Revista virtual em Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em:
<<http://revel.inf.br/files/f69d74cdefbd9c6efb801010f2ac8b13.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

VEIGA, J. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. 301 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WEINRICH, U. **Languages in contact**: French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1953.

Apêndices

Questionário Atitudes Linguísticas

1. Você pode entender uma conversa em Kaingang? Sim () Um pouco () Não ()
2. Você fala Kaingang? Sim () Um pouco () Não ()
3. Você pode ler em Kaingang? Sim () Um pouco () Não ()
4. Você pode escrever em Kaingang? Sim () Um pouco () Não ()
5. Você pode entender uma conversação em Português? Sim () Um pouco () Não ()
6. Você fala Português? Sim () Um pouco () Não ()
7. Você pode ler em Português? Sim () Um pouco () Não ()
8. Você pode escrever em Português? Sim () Um pouco () Não ()
9. Qual a primeira língua que você aprendeu quando era criança? Kaingang () Português ()
10. Que língua você mais usa em casa para falar com os adultos? Kaingang () Português () As duas ()
11. Que língua você mais usa em casa para falar com as crianças? Kaingang () Português () As duas ()
12. Quando você era criança, em que língua os velhos falavam com você? Kaingang () Português () As duas ()
13. Qual a língua que é falada na igreja (culto ou na missa)? Kaingang () Português () As duas ()
14. Nas reuniões políticas em qual língua as lideranças falam? () Kaingang () Português () As duas ()
15. Qual língua é falada nos rituais e nas festas? Kaingang () Português () As duas ()
16. Que língua você fala com mais facilidade? Kaingang () Português () As duas ()
17. Que língua você usa mais em casa para escrever? Kaingang () Português () As duas ()
18. Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas? Kaingang () Português () As duas ()
19. Que língua você fala com pessoas que tem sua idade, na aldeia? Kaingang () Português () As duas ()
20. Qual das línguas é mais falada pelas crianças? Kaingang () Português () As duas ()
21. Qual a língua é mais falada pelos velhos? Kaingang () Português () As duas ()
22. Qual língua deve ser ensinada na escola? Kaingang () Português () As duas ()
23. Qual língua os professores devem usar nas aulas? Kaingang () Português () As duas ()
24. Quem fala melhor o português, os indígenas do Apucarantina ou das outras aldeias?
25. Você tem mais confiança em um indígena que fala a língua Kaingang ou em um indígena que só fala a língua portuguesa?
26. Qual é a língua mais bonita? Por quê? Kaingang () Português () As duas ()

OS AUTORES

Eliane Pereira Machado Soares

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior. Docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6059414959775854>

Douglas Afonso dos Santos

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0558125552676113>

Ediene Pena Ferreira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior. Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534688833865842>

Elisa Battisti

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente da UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6221927841638069>

Jany Éric Queirós Ferreira

Doutor e Mestre em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Letras Português pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5371498927292712>

Carlene Ferreira Nunes Salvador

Doutora e Mestra em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa por esta mesma Instituição de Ensino Superior. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0221348031478049>

Gislaine Domingues

Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas por esta mesma Instituição de Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5592705496853857>

Leila Cristina Silva da Silva

Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6238326828009746>

Editora CLAE

2022