

ISSN: 15148782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVII, Nº 12

SOCIOLINGÜÍSTICA, DIALETOLOGIA
E GEOGRAFIA LINGÜÍSTICA



XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 26 a 30 de agosto de 2013

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Marilene Meira da Costa
Adriano de Souza Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coelho da Silva
Regina Celi Alves da Silva
Anne Caroline de Moraes Santos
Antônio Elias Lima Freitas
Eduardo Tuffani Monteiro
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas
Luiz Braga Benedito*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Ilma Nogueira Motta
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 07
1. A influência do fator gênero na variação da ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos e topônimos na zona rural das localidades de Abre Campo e Matipó – *Andréia Almeida Mendes* 09
2. A variação linguística no ensino fundamental: breve análise de livros didáticos – *Shirley Vieira* 18
3. A voz dos excluídos: uma análise da linguagem em *Capitães da Areia* – *Bárbara Cecília dos Santos Neves* 45
4. Alterações fonéticas e fonológicas: um estudo sobre metaplasmos por adição e subtração no falar tocantinense – *Suiane Francisca da Silva* 60
5. Apagamento de /r/ final: reflexo da fala na escrita de alunos de zona rural e urbana – *Marivan de Souza Santos* 73
6. As contribuições da psicologia sociocultural nos estudos linguísticos – *Jéssica de Freitas Machado, Daniela Oliveira Ferreira, Ionice Ávila Pereira e Karina Detogne* 78
7. As contribuições da sociolinguística para a formação do professor alfabetizador – *Maria Diomara da Silva e Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka* 89
8. Estudo da linguagem em práticas de rezar e benzer em Goiás – *Jozimar Luciovanio Bernardo e Maria Helena de Paula* 99
9. Expor a toponímia das principais praças da cidade de Boa Vista – *José Ângelo Almeida, Kaique Andrade, Thiago da Silva Groundon e Alessandra Sousa Santos* 117

10. Funk: cultura popular e o preconceito linguístico – *Patrícia Luísa Nogueira Rangel e José Geraldo Rocha* 125
11. Língua materna uma questão de identidade – *Márcia Maria Lima Candido e Simone Fernandes do Nascimento Domingos* 140
12. Língua portuguesa: variação e ensino da língua materna – *Gabriela Barreto de Oliveira e Edila Vianna da Silva* 157
13. Marcas culturais nordestinas no atlas toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira – *Alexandre Melo de Sousa* 173
14. Morfologia da libras e a (re)afirmação linguística: o óbvio que ainda precisa ser dito – *Robervaldo Correia dos Santos, Camila Fernandes dos Santos e Emmanuelle Félix dos Santos* 185
15. A alternância subjuntivo/indicativo em enunciados dubitativos do espanhol mexicano o peso da modalidade epistêmica – *Júlio César Lima Moreira* 191
16. Os nomes de lugares de origem indígena nos livros didáticos de geografia do 6º ao 9º do ensino fundamental: uma proposta de estudo toponímico aplicada ao ensino – *Verônica Ramalho Nunes e Karylleila dos Santos Andrade* 205
17. Uma análise da linguagem dos jogadores de dota – *Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes* 214
18. Valorização do aluno: minimizando o preconceito linguístico na educação de jovens e adultos – *Janaína Coutinho Rodrigues e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* 224

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 12 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 232 páginas, sobre SOCIOLINGÜÍSTICA, DIALETOLOGIA E GEOGRAFIA LINGÜÍSTICA, e dezoito artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, Alessandra Sousa Santos, Alexandre Melo de Sousa, Andréia Almeida Mendes, Bárbara Cecília dos Santos Neves, Camila Fernandes dos Santos, Daniela Oliveira Ferreira, Edila Vianna da Silva, Emmanuelle Félix dos Santos, Gabriela Barreto de Oliveira, Ionice Ávila Pereira, Janaína Coutinho Rodrigues, Jéssica de Freitas Machado, José Ângelo Almeida, José Geraldo Rocha, Jozimar Luciovanio Bernardo, Júlio César Lima Moreira, Kaique Andrade, Karina Detogne, Karylleila dos Santos Andrade, Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka, Márcia Maria Lima Candido, Maria Diomara da Silva, Maria Helena de Paula, Marivan de Souza Santos, Nataniel dos Santos Gomes, Patrícia Luísa Nogueira Rangel, Robervaldo Correia dos Santos, Shirley Vieira, Simone Fernandes do Nascimento Domingos, Suiane Francisca da Silva, Taís Turaça Arantes, Thiago da Silva Groundon e Verônica Ramalho Nunes.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram alguns trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/ **LIVRO RESUM OS.pdf**, porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e podem ser encontradas facilmente, através do programa de busca interna da página <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do trabalho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma excelente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progressos dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



(José Pereira da Silva)

**A INFLUÊNCIA DO FATOR GÊNERO NA VARIAÇÃO
DA AUSÊNCIA/PRESENÇA DE ARTIGO DEFINIDO
DIANTE DE ANTROPÔNIMOS E TOPÔNIMOS
NA ZONA RURAL DAS LOCALIDADES
DE ABRE CAMPO E MATIPÓ**

Andréia Almeida Mendes (UFMG/DOCTUM)
andreialetras@yahoo.com.br

1. Considerações iniciais

Este estudo tem como objetivo pesquisar a respeito da influência do fator gênero na variação da ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos e topônimos na fala dos habitantes da zona rural das localidades de Matipó e Abre Campo. A hipótese inicial se baseou no fato de que de que as mulheres tendem a usar menos variantes estigmatizadas e não padrão do que o mesmo grupo social de homens, nas mesmas circunstâncias

As cidades estudadas são localidades limítrofes, estando uma a 22 km da outra. Devido a isso, torna-se curioso o fato desse fenômeno sintático se apresentar em variação. A maior presença ou ausência de artigos definidos em determinados contextos nessas duas localidades já foi comprovada em Almeida Mendes (2009).

2. O artigo

O artigo é uma categoria morfológica encontrada nos idiomas românicos que não existia no latim clássico. Essa classe de palavras “só aparece nos últimos tempos do latim vulgar e em escritores tardios.” (COUTINHO, 2004, p. 251). Eles são determinantes do substantivo; junto a ele, os artigos formam um grupo nominal – SN; devido a esse fato, alguns estudiosos consideram o artigo definido como expressão de uma categoria do nome – a categoria da determinação.

O artigo procede do sistema demonstrativo latino; na maioria das línguas românicas o artigo definido provém do pronome *ille* (aquele); mas, em outras línguas românicas como o sardo e o catalão, o artigo definido se origina do pronome *ipse* (mesmo, próprio).

Com o tempo, os pronomes demonstrativos acabaram se transformando no artigo definido. Assim, o artigo definido nas línguas românicas é o resultado de uma reorganização do sistema dêitico latino. No caso da língua portuguesa e de grande parte das línguas românicas, o artigo se originou do pronome demonstrativo *ille*; prova disso é a conservação do *l* nas línguas românicas – francês: *le, la*; provençal: *lo, la*; castelhano: *el, lo, la*; italiano: *il, lo, la*; inclusive o português em sua fase arcaica aparecia sob a forma *lo, la*. (COUTINHO, 2004, p. 251).

Lorach afirma que o artigo definido, embora seja também um determinante, o é de maneira diferente dos demais. Ele seria, no caso, um acidente do substantivo, assim:

Em “el-rei”, provavelmente, o artigo está apocopado. Antenor Nascentes assim explica esta apócope: “a rapidez com que os arautos da corte deviam pronunciar a expressão ‘elo rei’ ao anunciarem a presença do soberano, acarretou a apócope do ‘-o’ final do artigo criando-se então a locução estereotipada “el-rei”” (COUTINHO, 2004, p. 251),

como os morfemas de número, podendo estar presente ou não, acarretando com isso, uma diferença de significado.

3. *O antropônimo*

A antroponímia é uma das áreas de estudo da onomástica que tem como objeto de estudo o antropônimo – nomes próprios individuais, nomes parentais ou sobrenomes e alcunhas ou apelidos. Câmara Júnior afirma que:

Geralmente o indivíduo se identifica por dois ou mais vocábulos antropônimos que formam uma locução. Aí, se destaca o prenome, que é o nome próprio individual, e o sobrenome, que situa melhor o indivíduo em função da sua procedência geográfica, da sua profissão, da sua filiação, de uma qualidade física ou moral de uma circunstância de nascimento. (CÂMARA JÚNIOR, 1984, p. 53-54)

Assim, o nome próprio é uma subcategoria de nomes formada de termos que, semanticamente, referem-se a um objeto extralinguístico, específico e único, destacado por sua denominação dos objetos da mesma espécie. Desse modo, para esses autores, um nome próprio não possui outra significação senão a do nome dele próprio, uma vez que não é possível reconhecer as propriedades do indivíduo que o classifiquem como membro de classe.

4. O artigo definido e o antropônimo

De acordo com as gramáticas tradicionais,

Os nomes próprios de pessoa não levam artigo, porque aquele a quem falo em geral não conhece, uma por uma, as pessoas que eu conheço (...) Na linguagem de intimidade (...) antepõe-se com frequência o artigo a nomes de pessoas conhecidas daqueles com quem conversamos. (SAID ALI, 1971, p. 220)

É frequente no Brasil e em Portugal o uso do artigo definido antes de nomes de batismo, o que lhes daria um tom de afetividade ou familiaridade (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 103).

Apesar das prescrições gramaticais acima, o que se percebe, no entanto, é que, tanto em outras línguas como no português existe um comportamento diferenciado a respeito da ausência/presença do artigo. Em trabalhos anteriores como em Moisés (1995), se constatou que no português culto de Belo Horizonte há uma tendência ao emprego do artigo definido; em Mendes (2000) se percebe que os falantes idosos de Barra Longa tendem a utilizar o artigo zero antes do antropônimo; e em Amaral (2003), em que foram realizadas entrevistas nas cidades de Paracatu, Minas Novas e Campanha, observa-se que o fenômeno estudado parece configurar áreas lingüísticas no espaço mineiro diferentes daquelas em que estão os falares propostos por Zágari; nota-se que a ausência/presença do artigo diante de antropônimo parece configurar um caso de variação dialetal em Minas Gerais.

5. O fator gênero

Para Chambers (1995, p. 102), em qualquer estudo sociolingüístico que incluí uma amostra de homens e mulheres, há evidências de que as mulheres tendem a usar menos variantes estigmatizadas e não padrão do que o mesmo grupo social de homens, nas mesmas circunstâncias. Segundo ele, as inovações tendem a ser difundidas pelas mulheres, o que é explicado devido, por exemplo, ao papel social atribuído a ela de educação dos filhos.

Alves (2008) levanta a hipótese de que as mulheres tenderiam a fazer o maior uso do artigo definido diante de antropônimo, mas comprovou que os homens mostraram-se levemente favorecedores da presença de artigo definido neste contexto. Já em Almeida Mendes (2009), as mulheres utilizaram mais o artigo definido diante de antropônimos do

que os homens em Abre Campo; em Matipó, por sua vez, a presença é ligeiramente mais usada entre os homens.

Estudos anteriores como o de Callou e Silva (1997) apontam que o fenômeno não é estigmatizado e nem valorizado socialmente, estando ligado apenas a aspectos teóricos sobre definitude e à questão da mudança lingüística. Apesar disso, percebe-se, impressionisticamente, que as pessoas tem consciência deste fenômeno e tendem a criticar os moradores das localidades vizinhas com relação ao modo diferenciado de se falar.

6. Localidades pesquisadas

Segundo Blasenheim (1982), Matipó e Abre Campo situam-se na Zona da Mata mineira; esta região foi povoada por bandeirantes que saíram da Baía da Guanabara e seguiam à procura de ouro e pedras preciosas. A primeira expedição a tocar a Mata de Minas Gerais saiu da Guanabara em abril de 1543: eram quatro portugueses a explorar a sertão da costa do Rio de Janeiro; eles andaram bastante até alcançarem esta região.

A cidade de Abre Campo surgiu em uma sesmaria obtida junto à Coroa pelo desbravador José do Vale Vieira, em 1755, dando espaço à exploração e povoamento das terras de Abre Campo. Anos antes, em 1734, o explorador Matias Barbosa da Silva, liderando uma bandeira de setenta homens livres e cinquenta escravos, chegou até uma localidade de nome "Escadinhas da Natividade", onde combateu índios botocudos. O bandeirante fundou, nessa época, um presídio que teve vida efêmera, já que foi destruído pelos indígenas da região. Muitos anos se passaram até que surgisse novamente um povoado. Em abril de 1846, tornou-se distrito como parte do município de Mariana. Quatro anos depois, elevou-se o lugar à condição de paróquia, sendo reconstruída uma nova igreja. Em 27 de julho de 1889, foi criado o município de Abre Campo em território desmembrado de Ponte Nova.

A formação e a colonização da cidade de Matipó remontam do século XVIII, ou seja, de 1790; nesta época, João Fernandes dos Santos doou as terras onde se deu o povoado; inicialmente, as casas foram sendo construídas pelos empregados e outros, que aos poucos foram invadindo espaços. João Fernandes, vendo suas terras invadidas, já com igreja e quase uma centena de casas, resolveu doar três alqueires de terra para

formação deste povoado. O povoado, em 1860, passou a denominação de São João do Matipó. O povoado passa a distrito no final do regime monárquico de Dom Pedro II, integrando o município de Abre Campo até o ano de 1928, em que passa a ser considerado município.

7. Procedimentos metodológicos

Apesar de serem vizinhas limítrofes, essas localidades – Córrego Pouso Alto, em Abre Campo, e Córrego dos Lourenços, em Matipó – possuem padrões divergentes em relação a esse fenômeno: na zona rural de Abre Campo, não há uma variante predominante; na zona rural de Matipó, por sua vez, predomina a presença do artigo definido.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da análise quantitativa e qualitativa realizada no *corpus* constituído por 8 entrevistas: quatro realizadas no Pouso Alto (Abre Campo) e quatro realizadas no Córrego dos Lourenços (Matipó). Nessas entrevistas, ocorreram 2105 sintagmas nominais, dos quais 848 são constituídos de nomes próprios: sendo 620 de antropônimos e 228 de topônimos.

Em Abre Campo, com relação aos antropônimos, viu-se que prevaleceu ligeiramente a ausência de artigo definido (52%), tendo como fatores responsáveis por isso o gênero, a idade, o tipo de antropônimo e o grau de intimidade; já no que diz respeito aos topônimos, prevaleceu ligeiramente a presença de artigo definido (52%), tendo como fatores determinantes a idade e a localidade de sua cidade natal.

Em Matipó, por sua vez, no que se refere aos antropônimos, prevaleceu a presença nesse mesmo contexto (83%), tendo como determinantes os antropônimos em estrutura de genitivo, o gênero, a idade, a intimidade; já com relação aos topônimos, não houve variável que prevalecesse, apresentando cada uma 50 % no final da quantificação.

8. Análise dos dados

Inicialmente, cabe lembrar que essa análise se pauta na visão tradicional de gênero, limitado à noção de sexo biológico. Com base nos estudos de Chambers (1995) e Labov (1972), no que diz respeito a gênero, percebe-se que dentro de um mesmo grupo social, as mulheres tendem a utilizar menos variantes estigmatizadas do que os homens, usando mais as variantes de prestígio do que os homens; além disso, segundo esses

mesmos estudos, nota-se que as mulheres adaptam-se melhor linguisticamente do que os homens a uma variada gama de situações sociolinguísticas. Segundo esses autores, essa tendência ao conservadorismo deve-se ao fato de as mulheres serem mais conservadoras do que os homens, inovando menos do que eles; além disso, ao utilizarem as formas de prestígio, elas tentam alcançar *status* social. Para Cameron e Coates (1990), essas conclusões são questionáveis uma vez que a noção de conservadorismo é relativa e a crença de que as mulheres são mais sensíveis ao *status* origina-se do machismo presente nas normas.

Ao analisar o fator gênero nas localidades da zona rural de Abre Campo e de Matipó com relação ao emprego ou não de artigo definido diante de antropônimos e topônimos, chega-se aos seguintes resultados mostrados nas tabelas e gráficos abaixo:

	Mulheres	%	Homens	%
Presença	45	56%	54	43%
Ausência	35	44%	72	57%
Total	80	100%	126	100%

TABELA 1: Distribuição da ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na zona rural de Abre Campo – fator gênero

	Mulheres	%	Homens	%
Presença	25	51%	35	53%
Ausência	24	49%	31	47%
Total	49	100%	66	100%

TABELA 2: Distribuição da ausência/presença de artigo definido diante de topônimos na zona rural de Abre Campo – fator gênero

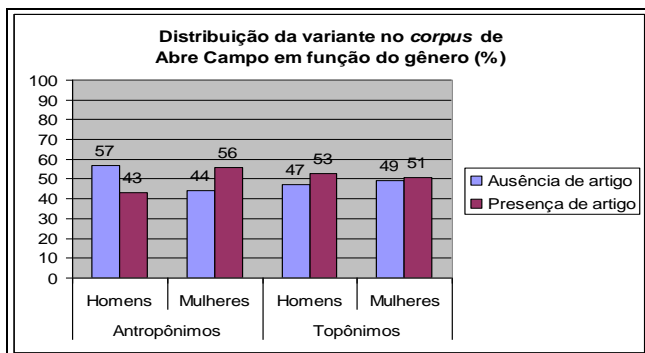


GRÁFICO 1: Distribuição da variante ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos e topônimos na zona rural de Abre Campo com relação ao gênero.

	Mulheres	%	Homens	%
Presença	219	80%	125	90%
Ausência	56	20%	14	10%
Total	275	100%	139	100%

TABELA 3: Distribuição da ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na zona rural de Matipó – fator gênero

	Mulheres	%		Homens	%
Presença	37	46%		20	62,5%
Ausência	44	54%		12	37,5%
Total	81	100%		32	100%

TABELA 4: Distribuição da ausência/presença de artigo definido diante de topônimos na zona rural de Matipó – fator gênero

Os dados acima serão melhor visualizados no gráfico 2.

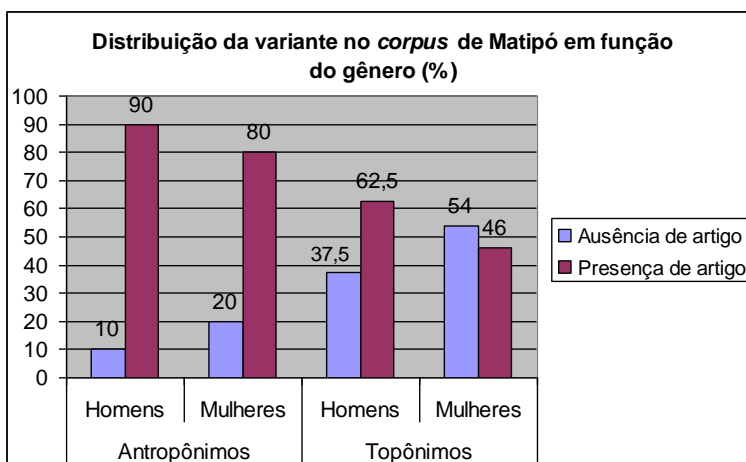


GRÁFICO 2: Distribuição da variante ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos e topônimos na zona rural de Matipó com relação ao gênero

Em Abre Campo, as mulheres usam mais a presença de artigo diante de antropônimo (56%) do que os homens (43%) com relação aos antropônimos. Já com relação aos topônimos, a situação quase se iguala, a variante presença é ligeiramente mais utilizada pelos homens (53%) do que pelas mulheres (51%).

Já em Matipó, com relação aos antropônimos são os homens que mais utilizam o artigo definido (90%) do que as mulheres (80%). A situ-

ação se repete com relação aos topônimos, os homens utilizam mais artigo definido (62,5%) do que as mulheres (46%).

9. Considerações finais

Como informado anteriormente, para Chambers (1995, p. 102), há evidências de que as mulheres tendem a usar menos variantes estigmatizadas e não padrão do que o mesmo grupo social de homens, nas mesmas circunstâncias. Segundo ele, as inovações tendem a ser difundidas pelas mulheres.

Percebeu-se, em Matipó, que com relação aos antropônimos são os homens que mais utilizam o artigo definido (90%) do que as mulheres (80%). A situação se repete com relação aos topônimos, os homens utilizam mais artigo definido (62,5%) do que as mulheres (46%). Já em Abre Campo, as mulheres usam mais a presença de artigo diante de antropônimo (56%) do que os homens (43%) com relação aos antropônimos. Já com relação aos topônimos, a situação quase se iguala, a variante presença é ligeiramente mais utilizada pelos homens (53%) do que pelas mulheres (51%). A análise destes dados não comprova o que é postulado por Chambers (1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA MENDES, Andréia. *A ausência ou a presença de artigo definido diante de antropônimos e topônimos na fala dos moradores da zona rural das cidades de Abre Campo e Matipó – MG*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALVES, Ana Paula Mendes. *Um estudo sociolinguístico da variação sintática ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na fala dos jovens moradores de Barra Longa/MG que residem em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. *A ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos em três localidades de Minas Gerais: Campanha, Minas Novas e Paracatu*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattos. Morfologia Pronominal. In: _____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1968.

CAMERON, D; COATES, J. (Orgs). *Women in their speech communities*. Nova York: Longman, 1990.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros, 1994.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Oxford: Blackwell, 1995.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

CUNHA, Celso F. da; CINTRA, Lindley F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

_____. *The design of a sociolinguistic research project (DSRP)*. Chapter II of the Report of the Sociolinguistics Workshop held by the Central Institute of Indian Language in Mysore, India, May-June, 1972a. Mimeo.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado. *A ausência/presença do artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa: um caso de retenção?* Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MOISÉS, Juliana de Assis. *O “lugar” do artigo no discurso: considerações sobre o uso do artigo no português culto falado em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVE ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Shirley Vieira (UFSC)
soushirley@gmail.com

1. Introdução

Sabemos que a língua portuguesa não é homogênea, ela varia de acordo com fatores como sexo, faixa etária, *status* social, grau de instrução, escolaridade, contexto (formal e informal), região de origem, dentre outros. O Brasil, em sua diversidade, possui mais de 180 milhões de habitantes e cerca de 200 línguas e é, por definição, a nação da diversidade cultural, socioeconômica, dentre outros aspectos. E essa diversidade obviamente, se reflete também na língua.

Reconhecer a heterogeneidade da língua portuguesa é, com certeza, um grande passo para se desconstruir o mito do monolingüismo no Brasil. A mudança dessa ideologia inicia-se a partir da conscientização e educação da população brasileira. Nesse âmbito, a escola tem um papel fundamental de abordar a língua em toda sua diversidade, respeitando o linguajar que o aluno traz de seu âmbito de convivência para a escola.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 05), é objetivo da escola

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nesse sentido, sendo a língua nosso incontestável patrimônio, são recomendados textos de diferentes gêneros textuais para desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa, nas diversas séries do ensino fundamental, de modo que os alunos tenham contato com produções variadas e de fato contribuam para a compreensão da complexa rede de enunciados produzidos nas práticas sociais.

Assim, o presente trabalho buscou registrar, descrever e analisar características de alguns autores de livros didáticos do ensino fundamental em relação ao estudo da variação linguística nos livros didáticos do ensino fundamental.

Pretendemos com esse trabalho, refletir sobre como autores de livros didáticos do ensino fundamental abordam a variação linguística. Se contemplam dialetos brasileiro além da variedade padrão, bem como observar se as questões dos livros analisados disseminam o preconceito linguístico (a noção de “certo” e “errado”).

Observamos que essa análise será realizada sob a ótica da Sociolinguística, que em seus estudos sobre a heterogeneidade das línguas humanas determinou profundas mudanças na visão dos professores de diversos níveis de escolaridade.

2. Língua e sociedade

2.1. A sociolinguística

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística, correlacionando aspectos linguísticos e sociais. Essa ciência tem como foco a heterogeneidade, caráter inerente de toda língua. A variação linguística constitui um fenômeno universal e pressupõe a existência de variantes. Mollica e Braga (2008) entendem por variantes “as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”.

Uma variável caracteriza-se como dependente no sentido em que o emprego de suas variantes não é aleatório, mas influenciado por um grupo fatores de natureza social ou estrutural. Nesse sentido, cabe à sociolinguística a investigação do grau de estabilidade ou mutabilidade da língua, bem como prever seu comportamento regular e sistemático.

São comuns os casos de variação da língua portuguesa no Brasil. No sul, por exemplo, o pronome “tu” é o tratamento preferido na interação com o ouvinte. Essa forma, no entanto, ocorre em menor escala em outras regiões, evidenciando, assim, uma diferenciação geográfica. Nesse sentido, a sociolinguística tem como objeto de estudo, a variação, partindo do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores sociais e estruturais.

Dentre os interesses da sociolinguística: o contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, o multilinguismo, a variação e a mudança – também a estigmatização e a mobilidade social são foco de estudo dessa disciplina.

Muitas das análises dos sociolinguistas têm como ponto-chave o preconceito linguístico. Isso porque ainda predominam nas práticas pedagógicas dicotomias “maniqueístas” como certo/errado, tomando como referência o padrão culto.

Segundo Mollica e Braga, toda língua apresenta variantes mais prestigiadas que outras, e cabe à sociolinguística oferecer contribuições no sentido de erradicar o preconceito linguístico e relativizar a noção de “erro”, ainda presente nas escolas básicas.

Para Marcos Bagno (2007), é comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio social como inferiores ou erradas. Para o autor, o preconceito linguístico disseminado na sociedade deve ser enfrentado na escola como parte do objetivo educacional no respeito à diferença.

Porém, para se alcançar esse objetivo, é preciso que se desfaça o mito de que existe uma única forma “correta” de falar, e que a escrita é o espelho da fala. Para Bagno, não tem sentido falar da variação como um “problema” e que precisa ser resolvido. Segundo ele,

O problema está em achar que a variação linguística é um problema e que precisa ser “solucionado”. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas! (p. 37)

Assim, não podemos aceitar a afirmação de que existem variedades linguísticas consideradas “desvios” ou “distorções” de uma língua homogênea e estável. Na verdade, existe a construção de uma norma padrão, que é um produto cultural e artificial, criado para “neutralizar” os efeitos da variação, e servir de modelo para comportamentos linguísticos considerados “corretos”.

2.2. Os PCN

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais que podem identificar as pessoas pela forma como falam, se pertence a uma ou outra região, seu grau de escolaridade, dentre outros. Porém, há muitos preconceitos de valor social atribuídos aos diferentes modos de falar: é muito comum considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

Sabemos que o preconceito linguístico disseminado na sociedade deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Visando a esse objetivo, e obviamente ao ensino da língua portuguesa, a escola deve livrar-se do mito de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita. Também é preciso desmitificar a máxima de que a escrita é o espelho da fala, de que seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas crenças produziram uma prática cultural que desvalorizava a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse incapaz de utilizar “corretamente” a língua portuguesa.

Nesse sentido, os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa, objetivando um ensino mais democrático da língua, esclarecem que:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (p. 21)

Sabemos que também não devemos negar aos alunos o direito de conhecer outras variedades diferentes daquela usada por ele, incluindo o estudo da norma culta. É papel da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais.

Para que o aluno aproprie-se de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, é preciso que a escola os promova. Portanto, segundo os PCN, o ensino da variação linguística tem como objetivos:

- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;

- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz.

Nesse sentido, é preciso ensinar os alunos a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. É necessário que as atividades de uso e reflexão sobre a linguagem oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, sejam da área de língua portuguesa, ou das demais áreas do conhecimento.

3. *Obras analisadas*

Com intuito de investigar o tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português, analisamos quatro coleções de livros destinados ao ensino fundamental, totalizando 16 obras. Esse material que embasou nosso *corpus* de pesquisa foi escolhido aleatoriamente.

Os livros analisados fazem parte de várias coleções destinadas ao ensino fundamental, que compreende as séries de 5ª a 8ª, ou na terminologia atual, do 6º ao 9º ano. As coleções são expostas a seguir:

Coleção	Série	Autores	Editora	Ano
Diálogo	6º ao 8º ano	Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho	FTD	2009
A arte da palavra	6º ao 8º ano	Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos	AJS	2009
Ponto de encontro	6º ao 8º ano	Marco Antonio Hailer, Maria Izabel Massoni e Solange Aranha	FTD	2009
Linguagens	5ª a 8ª série	William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães	Atual	2006

4. *Análise*

Como dissemos, pretendemos, nesse trabalho, analisar alguns livros de apoio didático do ensino fundamental, verificando em cada um deles, a abordagem da variação linguística. Neste artigo, mostraremos somente alguns dos exemplos que retiramos dos livros estudados.

4.1. Coleção Diálogo

O livro do 6º ano desta coleção traz, na página 122, uma breve reflexão acerca da variação linguística, através de uma tirinha de humor. A partir dessa leitura, são dados alguns exercícios sobre o estudo dos pronomes pessoais. Dessa atividade, duas questões abordam a temática ‘língua em variação’. Ainda remetendo a essa tirinha, os autores, após introduzirem as formas de tratamento dos pronomes, comentam acerca das situações informais de comunicação, embora somente como mero texto informativo.



Cedraz, Xaxado. Em jornal A Tarde, Salvador, 12/1/2004

Observamos que a tirinha, bem como a questão introduzida a seguir, chama a atenção do aluno para adequação da linguagem. A pergunta feita é: “[...] A linguagem empregada em sua fala está adequada? Ajuda na caracterização do personagem?”. Nesse questionamento, o uso do termo “adequada” em vez de “errada” ou “certa”, ajudam a entender a língua em suas diversas formas de uso, dispensando a visão de normatização.

A região, a condição sociocultural, o grau de escolaridade, a faixa etária... são aspectos que determinam a linguagem empregada pelos usuários da língua.

Não se pode dizer que há uma língua portuguesa certa ou errada, e sim que existem variedades de prestígio. Perceber as diferenças entre as variantes e o prestígio de uma sobre a outra, entendendo-as como formas válidas de expressão da língua, é um princípio de cidadania e de respeito à diversidade.

Nesse momento, o livro traz uma nota sobre a variação linguística, mostrando que não existe o conceito de “certo” ou “errado” na língua vernácula, conforme observamos na figura ao lado. Neste pequeno texto também é ressaltado alguns fatores que podem determinar a linguagem, como a condição sociocultural e a faixa etária.

Ainda neste volume, o livro retoma com um pouco mais de ênfase a questão da variação linguística. Nesse momento, os autores conceituam a expressão “variedades linguísticas”, mostrando alguns exemplos da variação geográfica. Na ocasião, são expostos alguns modos de falar de alguns estados brasileiros. Os autores ressaltam que as marcas regionais, sociais, geográficas e históricas constituem a identidade de determinadas comunidades, determinando assim, as diferenças.

É importante essa reflexão para os muitos dizeres brasileiros, valorizando, desse modo, as variedades linguísticas brasileiras. O pequeno quadro traz diferenças de cunho lexical, como nas expressões do Maranhão: *ser um alho* – é ser vivo, esperto; do Piauí, onde *ganhar chão* – é fugir; em São Paulo, *ficar na rabeira* – é ser o último colocado, dentre outros exemplos de outros estados brasileiros. Após essa breve reflexão, são propostas algumas questões de pesquisa e interação entre os alunos. A primeira atividade incentiva os alunos a observarem a variedade linguística de seu grupo de contato. A questão é reproduzida a seguir:

Agora veja nos falares de sua família, colegas, vizinhos etc. que expressões, palavras e dizeres mais comuns são empregados por eles para dizer a mesma coisa que o sentido das expressões dos exemplos lidos por você. Escreva-os numa folha à parte e leve para a classe no dia marcado pelo professor. (p. 140)



Antônio Cedraz. Xaxado. Em jornal A Tarde, Salvador, 16/7/2006.

Por fim, na página 216, após o estudo de um texto sobre futebol, os autores trazem para ilustração, uma tirinha de humor do “Xaxado”, a qual traz na escrita, as marcas da variação. Porém aqui, a tirinha serve apenas para embasar as questões relacionadas ao estudo do artigo, não retomando o estudo da língua em uso.

No livro do 7º ano, logo na página 14, os autores trazem um pequeno texto sobre a variação linguística, a partir do qual são feitas umas poucas perguntas relacionadas aos estilos formal e informal da língua.

As várias “línguas portuguesas”

A língua varia no tempo, no espaço geográfico, no contexto social e de uma situação comunicativa para outra. Podemos dizer que há várias “línguas portuguesas”; na verdade, o português é a soma dessas variedades. Quanto à situação de comunicação, podemos agrupá-las em dois grandes blocos.

Estilo formal — emprega uma das normas urbanas de prestígio e busca guiar-se pela tradição gramatical. Está associado à linguagem que aparece nos livros, revistas, jornais escritos ou falados, assim como em palestras e apresentações em congressos, reuniões científicas etc.

Estilo coloquial — é o que usamos no dia a dia, nas conversas informais com amigos, em família, no bilhete ou carta para um colega. Descontraída, dispensa formalidades e pode empregar gírias, diminutivos afetivos etc.

Ainda mais a frente, página 106, é introduzido o texto “Um caipira na cidade”, apesar de sugerir a variação regional, é aproveitado somente para abordagem do advérbio.

O caipira na cidade

Um dia um caipira resolveu ir à cidade grande para fazer umas comprinhas: estava precisando de sapatos.

Logo que chegou foi até um *shopping center*, entrou em uma loja de sapatos, chamou o vendedor e disse:

— Eu quero aquele “rider”.

O vendedor, então disse:

— Moço, não é “rider”, é “raider”.

Imediatamente o caipira responde:

— Tudo bem. Separa pra mim.

Mais adiante, ele vê um tênis e diz:

— Também quero aquele “níque”.

Novamente o vendedor faz a correção:

— Não é “níque”. É “naíke”.

Nesse momento, o caipira, bem gaiato, diz:

— Uai, só! Então não me chamo mais Chico. Meu nome agora é Chaíke!

Reprodução: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ilustração: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Fonte de pesquisa: <http://piadasonline.com.br/Mostrapiadas.asp?O-caipira-na-cidade>

Na página 204, após o texto “O primeiro beijo”, ao final das questões de interpretação, são citadas algumas palavras usadas há algum tempo atrás – a variação *diafásica*. Contudo, a tabela é exposta apenas a efeito de informação; não é sequer comentada.

Leia algumas gírias usadas pelos jovens de "ontem". É o maior barato, bicho!

barra limpa – fora de perigo	grilado – preocupado
borocoxô – tristinho	broto – mulher jovem e atraente
cafona – fora de moda	bode – confusão
pão – homem bonito	bicho – amigo

Fonte: www.soportugues.com.br/secos/curiosidades/gurias_antigas.php
Site acessado em 13/2/2009.

Mais a frente, na página 271, no último módulo, no ensino do cativo, é inserida uma tirinha de humor da “Xaxado”, ilustrando a variedade rural. Aqui os autores aproveitam a tirinha para propor algumas poucas questões acerca de tal variação.



Cedraz. Xaxado. Em A Tarde, 30/10/2006.

A letra “b” da questão um, exposta após essa tirinha, tem o seguinte enunciado: “A linguagem de Xaxado e Zé é uma variedade linguística usada no meio rural. Na sua opinião, ela está adequada à situação de comunicação narrada na tirinha? Justifique”.

Nessa questão, os autores chamam a atenção do aluno para a variedade rural. Porém, a questão limita-se à adequação linguística. A questão deveria ser mais bem aproveitada, trazendo maior aprofundamento e reflexão acerca dessa variedade.

O livro do 8º ano desta edição, inicia a abordagem sobre a variação linguística na página 28 com uma tirinha do “Xaxado”. Após a tirinha, dentro da seção “Trabalhando a gramática” – verbos ser e estar –, além de abordar o conteúdo gramatical, os autores inserem algumas questões refletindo a variação, trazendo ainda uma pequena nota sobre a variação rural.



Cedraz — Xaxado, Jornal A Tarde, Salvador, 30/7/2004.

Daí em diante, o livro só volta a abordar mais a fundo a variação no final do módulo 5, na página 212. Nesse ponto os autores abordam a diferença entre as linguagens coloquial e formal e as situações de fala. Também são propostos alguns exercícios.

Por fim, no último módulo, na página 275, os autores trazem novamente uma tirinha de humor do “Xaxado” refletindo novamente sobre a variedade rural.



Cedraz, Xaxado, Jornal A Tarde, Salvador, 25.1.2004

No livro do 9º ano do ensino fundamental regular, um dos poucos trechos que remetem à variação linguística é encontrado na página 282, quando os autores trazem um texto sobre Moçambique. Apesar de se referir diretamente a esse tema, cita a diversidade linguística daquele país. Porém, o referido texto não é retomado em forma de questões.

Conhecendo Moçambique

Nome oficial: República de Moçambique
Capital de Moçambique: Maputo
Área: 799.380 km²
População: 21,8 milhões (2008)
Idiomas oficiais: Português
Moeda: Metical
Nacionalidade: Moçambicana

Povo e cultura:

Moçambique possui uma rica tradição cultural de arte, cozinha, música e dança devido à diversidade da história e valores familiares e da coexistência de diferentes raças, grupos étnicos e religiosos. Ao contrário de muitos outros lugares no mundo, a diversidade cultural e religiosa raramente tem sido uma razão para conflitos em Moçambique. Com o objetivo de criar uma identidade nacional, a língua portuguesa foi adotada como língua oficial depois da independência. Na realidade existem em Moçambique cerca de 20 grupos linguísticos, entre os quais aqueles que são contrários ao idioma oficial adotado.

Fontes de pesquisa: *Almanaque Abril 2009*
 São Paulo: Editora Abril.
www.groocities.com (Site acessado em 18/3/2019)





4.2. Coleção A arte da palavra

No livro do 6º ano desta coleção, logo no início do primeiro capítulo, são dadas algumas conceituações sobre a linguagem. Assim, a página 25 traz uma breve nota sobre a adequação linguística, como podemos observar na figura abaixo.

Adequação linguística

Nós nos comunicamos com diferentes intenções: para contar um fato que ocorreu, informar alguma novidade, convencer alguém de alguma coisa, opinar sobre uma situação, fazer confidências, contar piadas.

Para fazer isso, sempre levamos em consideração as diferentes situações de comunicação em que nos encontramos. Quer dizer, consideramos o lugar onde estamos, com quem estamos falando e qual o propósito da comunicação. Portanto, usamos uma competência que chamamos de **adequação linguística**.

Saber usar a **variedade linguística** mais apropriada a uma determinada situação de comunicação é saber se adequar a essa situação.

Por exemplo, podemos usar uma **variedade informal** da língua quando estamos entre amigos ou parentes, que nos conhecem há muito tempo. Mas geralmente buscamos usar uma **variedade formal** da língua quando falamos com autoridades ou pessoas que não conhecemos muito bem.

Quanto mais estudamos sobre a língua e sobre nossos modos de falar e escrever, maiores são as nossas possibilidades de nos comunicarmos em diferentes situações e de escolhermos a variedade mais adequada a cada situação.

Nessa seção *Língua e Uso*, os autores abordam o item “Comunicação e Linguagem”, passando pela linguagem verbal, não verbal, pela definição de linguagem. É inserido também o conceito de língua. A definição de “adequação linguística”, por sua vez, reflete sobre a importância de adequar-se às diversas situações sociais.

O capítulo 3, intitulado “Dicionários e enciclopédias”, traz na página 89, uma reflexão sobre “gírias”. Embora a título de informação, os autores reflitam brevemente, sobre a língua em uso, as situações informais de comunicação.

Logo após, o livro traz alguns verbetes e expressões acerca das variantes regionais, enfatizando a variação lexical. Nesse momento é exposto um quadro com expressões dos estados do Ceará (*butar boneco; fritar borboleta; gota serena etc.*) e de Porto Alegre (*engraxar os bigodes; flor de especial; limpa-trilho*). Após a exposição dos dicionários de “ceares” e de “porto-alegrês”, são expostas algumas questões. Nas letras “a” e “b”, pergunta-se ao aluno: *Por que os cearenses usam “filê de bor-*

boleta” para caracterizar uma pessoa magra? e Por que comer churras-co seria o mesmo que “engraxar os bigodes”? (p. 92)

Na verdade, as expressões linguísticas nem sempre têm uma lógica. Assim, buscar “sentido” nas variedades regionais não contribui em nada para o entendimento da variação em si, mas podem sugerir alguma relação de sentido das expressões.

O livro do 7º ano, somente no capítulo 4, na página 116, quando os autores tratam do gênero teatral, existe uma nota da “língua em uso”, relacionando as variedades linguísticas e o teatro. Porém, nenhuma questão é proposta para refletir tal questão.

Língua
em uso

As variedades linguísticas e o teatro

Os falantes de uma língua não a falam da mesma maneira. Há variações de uso que estão ligadas ao grupo sociocultural a que eles pertencem, outras que estão relacionadas à sua idade ou até ao lugar onde eles nasceram, cresceram e onde vivem. Por isso, dizemos que eles falam algumas variedades linguísticas.

Quando o uso da língua está ligado à região a que pertencem os falantes, temos as variedades regionais, nas quais se destaca, entre outros aspectos, o emprego de certo vocabulário, típico do lugar. Farol, semáforo, sinal e sinaleira, por exemplo, são palavras diferentes que nomeiam o mesmo objeto, usadas pelo Brasil afora, em diferentes regiões. Além disso, há ainda a melodia da fala, que também varia de região para região.

Outro tipo de variação no uso da língua está ligado à idade dos falantes. Chamamos essas diferenças de variedades etárias. Seus avós certamente usam palavras diferentes das que você usa no dia a dia, não é mesmo? As gírias, por exemplo, são típicas de uma faixa etária, ou seja, de um grupo que tem a mesma idade e fala do mesmo jeito.

Pois bem, em um texto teatral, a maneira de falar das personagens dá pistas de como elas são e de onde elas vêm. Por isso, muitos autores usam determinadas variedades linguísticas para criar a fala de certas personagens e, assim, caracteriza-las.

Na página 210, os autores apresentam dois textos em que se percebe muito fortemente palavras em variação – “O cio da terra” (Milton Nascimento e Chico Buarque) e “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira). Nas letras apresentadas, os alunos podem observar o emprego de palavras como *debulhar*, *bago*, *decepar*, *oiê*, *purquê*, *entonce*, *es-paiá*, *prantação*, *vortarei*, que sugerem o dialeto rural. Porém, apesar da riqueza desses textos, as questões posteriores não abordam a questão da variação da língua.

O livro do 8º ano desta coleção, os autores, como em todas as outras obras da coleção, dividem os capítulos por gêneros textuais. Contudo, nenhum dos capítulos apresentados expõe ou sugere a questão da variação linguística.

Esta obra do 9º ano apresenta um texto de José Luiz Fiorin, acerca dos estrangeirismos. O texto esclarece o caráter heterogêneo da língua e suas variedades, além da incorporação natural de palavras estrangeiras pela língua portuguesa. Logo após esse texto, algumas atividades de reflexão e compreensão sobre o tema.

4.3. Coleção Ponto de encontro

A variação linguística é introduzida, no livro do 6º ano, embora sem menção alguma ao fato, na última página da unidade 2, num poema de Ferreira Gullar. Tal obra faz algumas expressões de referência nordestina no poema *“João Boa-morte cabra marcado pra morrer”*. Mas como dissemos anteriormente, os autores do livro em momento algum citam, neste momento, a questão da variação.

**João Boa-Morte
cabra marcado pra morrer**

[...]

Essa guerra do Nordeste
não mata quem é doutor.
Não mata dono de engenho,
só mata cabra da peste,
só mata o trabalhador.
O dono de engenho engorda,
vira logo senador.

Não faz um ano que os homens
que trabalham na fazenda
do Coronel Benedito
tiveram com ele atrito
devido ao preço da venda.
O preço do ano passado
já era baixo e no entanto
o coronel não quis dar
o novo preço ajustado.

João e seus companheiros
não gostaram da proeza:
se o novo preço não dava
para garantir a mesa,
aceitar preço mais baixo
já era muita fraqueza.
“Não vamos voltar atrás.
Precisamos de dinheiro.
Se o coronel não der mais,
vendemos nosso produto
para outro fazendeiro.”

Com o coronel foram ter.
Mas quando comunicaram
que a outro iam vender
o cereal que plantaram,
o coronel respondeu:
“Ainda está pra nascer
um cabra pra fazer isso.
Aquele que se atrever
pode rezar, vai morrer,
vai tomar chá de sumiço”.

[...]

Verso
é cada uma das linhas
constitutivas de um poema.
Estrofe é um agrupamento
de versos.

Ferreira Gullar. *Toda poesia (1956-1987)*.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1991, pp. 106-110.

Na unidade 3, os autores do livro apresentam alguns textos de Fernando Sabino, no qual caracteriza o falar mineiro. Logo em seguida, o livro traz duas questões que induzem à reflexão da variação linguística, mas novamente os autores não aprofundam a discussão.

Conversinha mineira

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor: não tomo café.
- Você é dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.



- Café com leite só se for sem leite.
- Não tem leite?
- Hoje, não senhor.
- Por que hoje não?
- Porque hoje o leiteiro não veio.
- Ontem ele veio?
- Ontem não.
- Quando é que ele vem?
- Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem. [...]

Fernando Sabino. *A mulher do ostrinho*.
Rio de Janeiro: Record, 1988, p. 156.

Enfim, encerra-se o exemplar e, apesar de os autores trabalharem diversos famosos e grandes obras, não adentra em momento algum, na questão da variação da língua portuguesa.

O livro do 7º ano desta coleção, no capítulo 2, no estudo sobre blog, é apresentado um texto e logo após, a reflexão sobre as linguagens formal e informal.

Ela ficou cabreira

O fato é... preciso escrever, e não sei como começar...

Minha mãe ficou cabreira da vida comigo e não é por um motivo exato. É por uma porção de fatos, o que eu acho muito mais complexo de resolver. Pelo menos quando o motivo é único (por maior que ele seja) em uma discussão só, já resolve e pronto...

Talvez ela ache que eu não me esforço pra entender os motivos todos, mas no momento nada me parece suficiente. Talvez porque como o erro é meu ele para mim não se parece um erro (mesmo porque se parecesse eu não o cometeria)... eu tenho uma vaga ideia do porquê, mas ela é uma ideia nova e não muito nítida.

Hoje no almoço ela disse a seguinte frase "Se você realmente não enxerga o porquê de eu não falar com você, você tem um problema, um grande problema.". Teria sido mais adequado colocar a frase em *Caps Lock*, e algo me diz que, se no momento ela tivesse *laser* nos olhos, eu não estaria aqui pra contar a história...

Não sei se aviso ela ou não... mas eu tenho um problema. Pior: Um GRANDE problema. E me sinto levemente burra por não entender as coisas. Odeio me sentir burra. Mesmo porque quase toda vez que minha mãe me disse alguma coisa, ou ela tinha razão, ou a opção dela também não teria dado errado. Ela nunca fala uma coisa totalmente sem razão... alguma razão sempre tem. E para uma filha de 15 anos isso é um tanto quanto duro de admitir.

Devia existir um elixir da pacificação de ambientes... podia vender em *spray*, aí por onde a gente passasse a gente ia espirrando... "Pacifex, trabalhando para a harmonia da sua vida!"

Qualquer solução, estou toda ouvidos.

A vida é complicada. Mas eu gosto dela ...!

Cap
(em p
trava-maiu
tecla do te
computador q
caixa-alta do
com que tod
do tipo letra
seu açiona
exibidos e
mai

A questão solicitada a partir do texto não trata diretamente de uma variedade linguística, mas de um estilo escrito, no caso, os estilos formal e informal. Essa reflexão é, com certeza, de grande importância na língua portuguesa, esclarecendo as diferentes modalidades de escrita, adequadas a cada situação linguística.

O manual do 8º ano da coleção "Ponto de encontro" apresenta sete capítulos e totaliza 240 páginas, os autores trazem o texto "Dora, irmã e noiva", de *Capitães de Areia*, do consagrado Jorge Amado. Dentre as questões, os autores chamam a atenção sobre algumas expressões que aparecem no texto, bem como para a forma de tratamento "tu", relacionando-a à variedade regional.

Dentre as questões propostas, a de número 5, letra “c”, após a ilustração de um fragmento do texto, diz: Nesse trecho há duas formas de expressão: a dos personagens e a do narrador. Qual delas revela uma linguagem próxima da linguagem oral?

— Como se vocês fosse tudo uns homem. É tudo uns menino.
 Pedro Bala procurou o que responder:
 — Mas a gente veste calça, não é sala...
 — Eu também — e mostrava as calças.
 De momento ele não encontrou nada que dizer. Olhou para ela pensativo, já não tinha vontade de rir.”

Essa questão, apesar de conveniente, também se restringe a abordar a adequação da língua. Obviamente, a fala das personagens está mais próxima da linguagem oral, por estarem entre amigos e até mesmo por apresentarem a mesma faixa etária, em uma situação não formal de comunicação.

Mais a frente, a questão 10 traz um caso mais típico de variação linguística. Observe:

* — Tu tá gozada...”
 * — Tu endoidou...”
 * — Tu não tá vendo [...]?”
 * — Tu vai ver como eu vou ser igual a qualquer um...”
 * — Tu já viu uma mulher fazer o que um homem faz? Tu não aguenta um empurrão...”

Nessa questão, os autores mostram o uso do pronome “tu”, que muitas vezes demonstram um caso de variação regional. Porém, é dado pouco destaque a essa variedade.

O livro do 9º ano desta coleção expõe um texto de Antônio de Alcântara Machado, que apresentam algumas marcas linguísticas do linguajar italiano (*carcamano, cousa, bigodeira, parlo, nom, poi, ma*). Contudo, após o texto, vimos somente uma atividade acerca desse tema, observado adiante: *Converse com seus colegas e identifiquem onde aparecem traços do linguajar dos imigrantes italianos na narrativa*. Essa questão não aprofunda o debate sobre variação, mais propriamente, nesse caso, sobre contato linguístico entre o italiano e a língua portuguesa.

Na página 132, na unidade que trata do grande autor regionalista Guimarães Rosa, o livro traz um quadro de palavras inventadas pelo au-

tor, os neologismos. Mas o quadro é exposto somente como ilustração, não sendo trabalhado o tema nesse primeiro momento.



Outra questão mais adiante trata do neologismo e comenta dos falares regionais. Essa questão explicita uma grande riqueza linguística, quando traz nas respostas, palavras como “*piticego*”, “*ir s’embora*”, “*Você mesmo quer ir?*” e “*ele junto te leva*”, variações de cunho fonológico, sintático e lexical.

4.4. Coleção Português: Linguagens

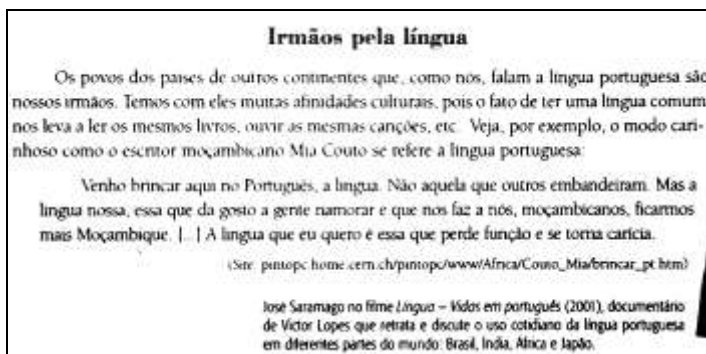
O livro é dividido em quatro unidades, com três capítulos cada, e possui 240 páginas. Logo no primeiro capítulo, na página 19, há uma questão sobre a linguagem do conto exposto anteriormente. A questão nove tem o seguinte enunciado:

Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a linguagem padrão, usada nos livros, jornais e revistas, ou a linguagem falada nas conversas cotidianas, em que às vezes são empregadas gírias, abreviações, perdas de sílabas?

Segundo Liv Chamma (2007), já há nesta questão uma confusão terminológica em relação ao termo “linguagem padrão”. A definição trazida pelos autores na página 26 diz que “Linguagem é uma processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si”. Segundo a autora, a linguagem, por ser uma faculdade cognitiva humana, não deve ser asso-

ciada ao termo “padrão”, pois a noção de padrão está associada à dinâmica social e cultural de uma comunidade. Além disso, não podemos afirmar que a “linguagem padrão” é usada nos livros, jornais e revistas, já que podemos facilmente perceber a linguagem informal nos meios de comunicação.

Na página 28, o livro, apesar de não trazer as diferenças entre o português falado nos vários países, traz uma nota de José Saramago sobre a irmandade dos países que a falam.



Na página 42, na seção “A língua em foco”, é apresentada uma tirinha do Chico Bento, reconhecendo a variedade rural. Na página seguinte, essa questão é detalhada. Nesta página também os autores inserem o conceito de variedades linguísticas e de língua padrão, dando amplo tratamento a essa questão.

Falar bem é falar adequadamente

Quando você vai a uma cerimônia de casamento, que tipo de roupa você costuma vestir? Uma roupa simples, dessas que usa no dia-a-dia, ou sua melhor roupa? E quando você vai à praia ou vai se divertir com um amigo ou uma amiga, veste o mesmo tipo de roupa que usa em um casamento? Claro que não. Existe uma roupa adequada a cada situação.

Falar uma língua é parecido com vestir-se: assim como existe uma roupa adequada para cada situação, existe também uma variedade linguística adequada para cada situação.

O gramático Evanildo Bechara ensina que é preciso ser "poliglota de nossa língua". **Poliglota** é a pessoa que fala várias línguas. No caso, ser poliglota do português significa ter domínio do maior número possível de variedades linguísticas e saber utilizá-las nas mais diferentes situações. Assim, quanto mais variedades conhecemos, mais estamos preparados para falar com pessoas de qualquer região do país, de qualquer nível social e em qualquer situação.

Quando entramos na escola, já dominamos algumas dessas variedades linguísticas. Porém, ali temos a oportunidade de aprender a língua padrão, a variedade linguística que mais tem prestígio na sociedade e que poucas pessoas dominam.

Onde mora a língua portuguesa?

A língua portuguesa vive em quatro continentes. Além de falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia).

Se, dentro do Brasil, notamos variações linguísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: Marcelo Duarte. O que é o português - língua portuguesa. São Paulo: Paralelo, 2003, p. 54.



Na página 46, Cereja e Magalhães trazem um pequeno texto, visto a seguir:

Sua língua e sua tribo

A linguagem revela mais do que pensamentos e sentimentos. Revela também quem somos socialmente, isto é, nossa posição social, nosso grau de escolaridade, nossa timidez ou agressividade, nosso gosto cultural, o grupo ou a tribo de que fazemos parte — enfim, pela linguagem mostramos nossa forma de ser e de ver o mundo. Por isso, a língua que falamos pode tanto nos abrir quanto nos fechar portas socialmente. Na tira abaixo, por exemplo, palavras como **maus**, **beleza**, **rolar** e **manhã** contribuem para caracterizar as personagens: adolescentes que se consideram "descoladas" e, por isso, incorporam a gíria em sua linguagem cotidiana.



Esse texto mostra o papel social da língua, ressaltando o poder da língua e o impacto que ela causa na sociedade. Logo após, uma atividade traz ainda um poema de Sérgio Caparelli:

Drome, minininha!		
Drome, minininha. Que logo vem o dia, Cachorro tá latindo No sonho da cotia.	Drome, minininha, Papai num tá aqui, Enfeita a noite preta Com zoio de rubi.	Fecha os zóio e drome, Minina, minininha, Que noite mais escura! Que noite mais daninha!
Fecha os zoio e drome, Minina, minininha, A noite assa bolo No forno da cozinha.	Drome, minininha, Mamãe foi trabaia, Lavá a noite suja Com as água do lua.	Sossega, minininha, Sossega, tá na hora, Logo vão se abri Os zóio da Orora.

(111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 49.)

O segundo exercício sobre esse poema pede-se que se responda “*Se é empregada no texto a linguagem padrão ou a linguagem não padrão*”. Esse questionamento é tido com simplista, pois obriga o aluno a escolher uma opção – a variedade padrão – que esconde a ideologia de uma linguagem errada. Os exercícios subsequentes continuam tratando o caso da variação. Porém, palavras como “desvios”, caracterizam um uso “errado” da língua, o que os sociolinguistas condenam.

Na página 53, os autores trazem as variedades linguísticas como fonte de diversão. Nesse caso, o que poderia ser considerado “diversão”, seria, no máximo, como este dicionário explora a pronúncia do falar mineiro. Outrossim, afirmar que “*as variedades linguísticas são uma boa fonte de diversão*”, é estimular o leitor a enxergar a diferença como “engraçado”, incentivando assim, o preconceito.

No livro da coleção *Linguagens* da 6ª série do ensino fundamental os autores não apresentam a questão da variação linguística; essa abordagem não é feita na obra aqui analisada.

O livro da 7ª série desta coleção os autores retomam a variação linguística na página 78, com uma crônica de Fernandes Sabino, intitulada “Na escuridão miserável”. Após a introdução desse texto, são dadas algumas questões, abordando as características da crônica. A questão quatro trata da linguagem empregada na crônica. Observe:

4. Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística?

b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?

c) Que tipo de variedade linguística é adotado na crônica: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta. (p. 81)

Essa questão proposta pelos autores procurou abordar a variação diamésica. Portanto, a letra “b” se refere ao conto como modelo de uso do padrão formal. Na verdade, alguns contos também utilizam um linguajar mais próximo do uso oral. Assim percebe-se certo prejuízo ao comparar essas duas formas.

Na página 88, os autores trazem uma pequena nota sobre ortoepia e prosódia. A definição trazida por eles são:

- *Ortoepia*: trata da pronúncia adequada dos fonemas na variedade padrão.
- *Prosódia*: trata da acentuação e da entonação adequada dos fonemas na variedade padrão. (p. 88)

Apesar da nota, nenhuma atividade foi proposta acerca do tema. Em relação à definição dos conceitos, o termo “variedade padrão” não é recomendado pelo grande estudioso Marcos Bagno, que defende que ninguém fala, efetivamente, o padrão, nem mesmo as pessoas mais escolarizadas em situação forma de interação verbal.

Por fim, no livro de Cereja e Magalhães da 8ª série, logo no primeiro capítulo da unidade um, é exposta uma reportagem, e em seguida, alguns exercícios que refletem algumas características desse gênero textual.

As reflexões sobre a variação linguística, como observamos na maioria das vezes, se restringe à variação diamésica, ou seja, a diferença entre a língua falada e escrita.

Na página 186, o estudo da concordância verbal acompanha uma nota relacionando ao preconceito linguístico.

A concordância verbal e o preconceito linguístico

Você já sabe que, entre os vários tipos de preconceito, há também o linguístico.

Se, por exemplo, um falante deixa de empregar a preposição em uma construção como "O filme **a** que assisti é bom", dificilmente será alvo de um julgamento negativo por parte dos interlocutores, mesmo que se trate de uma situação que pede o emprego da variedade padrão. Contudo, construções como "O culpado **foi eu**" ou "**Houveram** muitos problemas na firma" podem causar estranhamento entre os ouvintes e gerar preconceito em relação à capacidade discursiva do locutor.

Por essa razão, quando a situação exigir adequação à variedade padrão da língua e maior formalismo do discurso, convém que estejamos atentos à concordância verbal.

Observamos que os autores usam novamente a expressão "variedade padrão". Como já dissemos, alguns autores condenam esse uso, pois compreende-se, de forma errônea, que exista um padrão a ser seguido. Bagno (2007) recomenda, nesse caso, a terminologia "variedade", simplesmente.

Ao estudar a colocação pronominal, é apresentada uma breve nota acerca do princípio da eufonia – combinação de sons agradáveis ao ouvido –, relacionando-o à "variedade padrão".

O princípio da eufonia

Para colocarmos adequadamente os pronomes na frase, devemos antes de tudo estar atentos ao que soa bem. Esse procedimento ajuda bastante, mesmo na língua escrita. Por exemplo, numa conversa ou num texto escrito, dificilmente diríamos ou escreveríamos "Você nunca disse-me isso". Soa melhor aos nossos ouvidos "Você nunca me disse isso", o que coincide perfeitamente com as regras da variedade padrão da língua.

Na página seguinte, ainda abordando a questão da eufonia, outro quadro mostra as diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal. O livro não traz questões acerca desse assunto.

As diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal

Apesar de a eufonia ser um critério importante para a colocação pronominal, há algumas diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal que acarretam dificuldades para nós, brasileiros, principalmente quando escrevemos. Isso porque as regras da gramática normativa para a variedade padrão da língua ainda guardam fortes influências do português lusitano.

Observe, por exemplo, a posição do pronome pessoal oblíquo átono na tira abaixo, de Jim Davis, numa tradução portuguesa. Para o falante português é agradável ouvir ou ler "dêem-me um laço, um fato catita...". enquanto para o falante brasileiro seria mais natural "me dêem um laço, um fato catita...".

catita: legal, bonito, interessante.
 fato: terno, peça de vestuário.
 laço: gravata-borboleta.

(Jim Davis. Garfield está de propósito. Portugal: Verbo/Agil, 1991, p. 53.)

Ao final do livro, ainda tratando da colocação pronominal, outra nota vem mostrar o uso da próclise, abordando que expressões gramaticalmente incorretas, como “Me empresta um dinheiro!”, aproxima-se da linguagem oral.

Descontração na fala

A próclise no início de frases é uma construção característica da fala brasileira espontânea. Observe na tira o emprego do pronome oblíquo átono **me** no início da frase: “**Me** passa o sal!”.

Essa colocação é usada em textos que procuram reproduzir a linguagem oral ou expressar descontração. A ênclise soa mais formal e técnica.

(Adão Thurusgarai. Folha de S. Paulo, 7/5/2005.)

5. Conclusão

Observamos a partir deste estudo, que os autores, apesar apresentarem em suas obras diferentes metodologias no processo de aprendizagem, têm a preocupação de trazer para os livros didáticos, exemplos e conceitos da variação linguística, embora ainda não aborde a questão de modo plenamente satisfatório.

No que diz respeito às variedades linguísticas apresentadas nos livros, são bastante recorrentes as variedades rurais e/ou regionais e as variedades estilísticas. Observamos também que a transmissão de valores classificando o que “certo” ou “errado” na língua vem desaparecendo dos livros didáticos em geral, uma vez que os autores têm acompanhado as orientações dos parâmetros educacionais publicados pelo MEC.

A coleção *Diálogo*, de Beltrão e Gordilho (2009) – 6º ao 9º ano –, aborda a variação linguística em todos os exemplares apresentados, explorando com tirinhas de humor de um típico personagem dos quadrinhos: Xaxado, que representa o dialeto rural nordestino. Também são expostos exemplos de variação regional e estilística. Apesar de alguns pontos pouco explorados, esta coleção parece bastante adequada na orientação do tratamento da variação linguística. Vale ressaltar que dentre as coleções analisadas é a que se mostra mais completa na abordagem do tema.

A coleção *A arte da palavra*, dos autores Rodella, Nigro e Campos, publicada em 2009, trabalha amplamente, nos livros dos dois primeiros anos (6º e 7º ano), a variação linguística. Os autores inserem conceitos e exemplos de variação, trabalhando as variedades rurais, estilísticas e geográficas. Porém, esse tema não é abordado no livro do 8º ano, e pouco explorado no último livro da coleção.

Os autores Hailer, Massoni e Aranha trazem a coleção *Ponto de encontro*, no ano de 2009. A análise dessa obra mostra em todos os exemplares a presença de textos de alguma maneira ligados à variação linguística. Porém, observamos que os textos são, geralmente, de cunho ilustrativo, não sendo explorados em questões acerca do assunto. O tema da variação linguística é abordado de modo superficial e com textos de difícil compreensão para o público ao qual se destina.

Por fim, os autores Cereja e Magalhães (2006), na coleção *Linguagens*, abordam amplamente o caso da variação linguística no livro destinado à 5ª série do ensino fundamental. No entanto, em uma das

questões sugerem determinada variedade como “engraçada”, o que pode levar ao estímulo do preconceito linguístico. No livro da 6ª série os autores não abordam a questão. Nos livros dos últimos anos do ensino fundamental, são apresentados exemplos de variação linguística, mas devemos observar o termo “variedade padrão”, usado nesses exemplares. Autores críticos como Bagno, criticam o uso do termo “padrão” quando relacionadas com as variedades, dialetos ou línguas.

Apesar de ainda estamos longe de uma abordagem ideal no tratamento da variação linguística, notamos que muito se tem feito pelos autores de livros didáticos para mostrar ao aluno as muitas variedades existentes, por sinal, característica inerente a toda língua, e mostrar que seu dialeto é um uso correto, devendo por isso ser respeitado também dentro do ambiente escolar.

Ressaltamos por fim, que este breve estudo tratou de uma análise superficial do tema nas obras aqui expostas. A intenção deste trabalho não pretende, de modo algum, desvalorizar as obras dos autores aqui apresentados. A verdadeira intenção, aqui, é a crítica construtiva, objetivando sempre a melhoria do acesso da variação linguística aos alunos em fase de crescimento crítico-social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BELTRÃO, Eliana L. S.; GORDILHO, Tereza Cristina S. *Diálogo: língua portuguesa, 6º ao 9º ano*. São Paulo: FTD, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- CEREJA, William R. e MAGALHÃES, Thereza C. *Português: Língua-gens, 5ª a 8ª séries*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.
- CHAMMA, Liv. *A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)*. Dissertação de Mestrado, UnB. Brasília, 2007.
- COELHO, Paula M. C. Ribeiro. *O tratamento da variação no livro didático de português*. Dissertação de Mestrado. UnB. Brasília, 2007.

HAILER, Antônio Marco et alii. *Ponto de encontro: língua portuguesa, 6º ao 8º ano*. São Paulo: FTD, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de et alii. *Português: a arte da palavra, 6º ao 9º ano*. São Paulo: AJS, 2009.

A VOZ DOS EXCLUÍDOS: UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM EM CAPITÃES DA AREIA

Bárbara Cecília dos Santos Neves (UEFS)
barbinhaneves@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Capitães da Areia (1937) apresenta uma grande variação de linguagem¹ refletida nos diálogos das crianças abandonadas, capoeirista, mãe de santo, padre, saveiristas, prostitutas, marinheiros. A linguagem nasce da necessidade que o ser humano tem de expressar seus pensamentos por um sistema de signos, sinais, símbolos, sons gestos. Percebendo o romance literário como um macroato de linguagem realizado na interação entre autor e leitor, exercendo a representação de uma dada realidade social e humana, à luz do dialogismo bakhtiniano (1993) que afirma ser o romance o gênero que representa artisticamente a interação entre as vozes sociais, proporcionando a representação do pensante, transição da fala e do pensamento, é que este trabalho pretende analisar as formas de linguagem presente no romance *Capitães da Areia* (1937) do escritor baiano Jorge Amado. O tema principal do romance é a marginalização de crianças e adolescentes, que por diversas razões se encontram em situação de rua. Amado dá voz aos meninos abandonados ao incorporar elementos da cultura popular, com o caráter realista utiliza as normas vernáculas e coloquiais, a naturalidade, a fala espontânea para tecer a vida das crianças abandonadas; debatendo e denunciando sobre as desigualdades sociais e econômicas, as formas de coerção/proteção da época. Entendendo que na literatura é possível perceber descrições perfeitas das variações linguísticas, visto que a linguagem é para o autor um elemento marcante do retrato social, do ambiente e dos personagens e percebendo que a linguagem amadiana reflete no comportamento das personagens denunciando o grau de marginalização que as crianças abandonadas eram submetidas.

Jorge Amado, ao escrever *Capitães da Areia* (1937), apresentou à sociedade o grau de exclusão e marginalização incrustada em crianças, que por se encontrarem em situação de rua, acabam perdendo socialmen-

¹ Este trabalho usa o vocábulo linguagem, referindo-se apenas a linguagem verbal, escrita pelo autor para transmitir à narrativa.

te a infância. Na narrativa, Amado denuncia diversas situações de abuso de poder, maus tratos, e falsa proteção de instituições que foram criadas com o compromisso de cuidar dos abandonados, mas que na realidade, só cristalizam a estigmatização da natureza criminal², enfatizando que a prática delituosa é uma escolha.

Capitães da Areia (1937) retrata no cotidiano das personagens os conflitos existenciais de quem ainda em fase de desenvolvimento, precisa ter a maturidade para enfrentar a exclusão social, buscando na organização grupal, criar mecanismos para adquirir meios de sobrevivência.

Para que consigam se alimentar, se proteger do frio, e, fugir da polícia e do juizado, os capitães precisam aguçar a agilidade e a malandragem; a prática criminal é percebida pelo autor como resposta ao descaso social ao qual essas crianças e adolescentes são submetidos. Os garotos ficcionados por Amado convivem diariamente com a miséria e insalubridade, gerando revolta contra o contexto social que os marginaliza, o autor narra o drama de morar nas ruas, buscando contrapor com a alegria da liberdade em conhecer todos os cantos da cidade.

Jorge Amado vai além da mera denúncia de uma realidade existente e adentra no âmago das relações do grupo; suas leis de convivência, o senso de lealdade mútua, o companheirismo, o cuidado com os mais novos, a coragem, dentre outros adjetivos que elevam as crianças de rua a ascensão de um herói.

De acordo com Bueno, era característica dos escritores de 30:

A incorporação dos pobres pela ficção é um fenômeno bem visível nesse período. De elemento folclórico, distante do narrador até pela linguagem, como se vê na moda regionalista do início do século, o pobre, chamado agora de proletário, transforma em protagonista privilegiado nos romances de 30, cujos narradores procuram atravessar o abismo que separa o intelectual das camadas mais baixas da população, escrevendo uma língua mais próxima da fala. (BUENO, 2006, p. 23)

Os escritores da geração de 30 se sentiam desafiados a retratar a sociedade brasileira, sua composição cultural e étnica, seus modos de sobrevivência; essa preocupação servia para evidenciar a os conflitos polí-

² Ideia difundida por Cesare Lombroso em sua obra: *O homem delinquente* (1876). A obra retrata o delinquente e o delito, considerando-os advindos do atavismo, herança da idade selvagem, da idade animal e até da infância, para Lombroso, o delito é uma consequência da organização física e moral do criminoso. Lombroso visava o método orgânico para estudar os criminosos, preocupava-se quase que exclusivamente com o contingente pessoal, com os fatores endógenos.

ticos, os problemas econômicos e a falsa noção de desenvolvimento. Os romancistas deste período produziram uma literatura realista que ascendia o subalterno à posição de herói, evidenciando personagens pouco contemplados pelos cânones. Além de Jorge Amado merecem destaque autores como Patrícia Galvão – Pagu (1910-1962), Graciliano Ramos (1892-1953), Rachel de Queiroz (1910-2003), Amando Fontes (1899-1967), Érico Veríssimo (1880-1935), José Lins do Rego (1901-1957), Dyonélio Machado (1895-1985), Octávio de Farias (1908-1980), Lúcio Cardoso (1912-1968), Cyro Martins (1908-1995) entre outros que buscaram em suas produções literárias dar voz aos subalternos, apresentando a possibilidade de uma transformação social baseada na resistência.

A década de 30 se configurou em um período de incertezas políticas e econômicas, o Brasil almejava a afirmação positivista castilhistas de ordem e progresso, mas que, na realidade, estava imerso em desigualdades sociais, miséria, insalubridade. O objetivo dos escritores considerados da segunda geração moderna consistia em, a partir do texto literário, desnudar as realidades de um Brasil que iniciava a passos lentos o processo de industrialização, apresentando aos leitores uma consciência de subdesenvolvimento, escrevendo em suas obras representações das carências sociais de uma população para quem o progresso não chegava, explicitando a negação de direitos de um povo subalterno que não pode manter o sonho de progresso, pois estão inseridos em condições subumanas.

No início da sua carreira literária, Jorge Amado trouxe para os seus romances à vida comum do povo baiano, em um período onde a Bahia tentava se modernizar, sem perder seu caráter colonial. As crianças em situação de rua representada em *Capitães da Areia* (1937) são frutos dessa alienação pela modernização que valoriza os espaços citadinos, e não garante condições mínimas de sobrevivência para os menos favorecidos.

Duarte (1995) define que, a partir de *Cacau* (1933) e antes de *Gabriela Cravo e Canela* (1958) as obras de Jorge Amado são consideradas romance proletário, visto que se contrapõem aos valores burgueses, ascendendo o oprimido ao papel de herói e autor de sua própria história, denunciando situações de violência, opressão e estigmatização e, apresentando formas de mudar a realidade excludente imposta durante anos.

O romance proletário contrapõe-se aos valores da literatura burguesa e às suas regras de operação. O oprimido ascende a herói e conta sua experiência como forma de extrair o fato narrado um saber transmissível a outrem. A di-

menção utilitária se evidencia quando o texto expõe a vivência dos oprimidos, e ainda mais, quando parte para a pedagogia da insubmissão. (DUARTE, 1995, p. 34-35)

Segundo Chaves: o papel “do romance histórico brasileiro não era adjetivar a história institucionalizada, mas empreender a sua denúncia” (1991, p. 33), o romance dos anos 30 do século passado definiu um projeto social, visto que, a chamada geração de 30, em parte caudatária do regionalismo e em parte herdada da tradição realista se propôs a documentação de uma realidade rural e urbana.

Aliando o lirismo à crítica social e problematizando as situações subalternas impostas aos menos favorecidos. Amado retratou em suas obras as mazelas da sociedade baiana, enfatizando o abuso de poder dos coronéis, as relações subumanas de trabalho, o drama dos operários, as infinitas situações de exclusão impostas ao subalterno, o mundo da greve, e ascensão social garantida pela luta de classes. Procurando traduzir em seus romances uma identidade nacional escrevendo com uma linguagem natural, simples e informal. “Versando a sociedade real à grande narrativa e registrando as alteridades brasileiras a luz do país pouco afeito ao sol, o Brasil da margem e da periferia, do simbolismo à alegorização do carnaval, passando pelos fatos da miscigenação que estimula os hibridismos” (ARAÚJO, 2003, p. 33-34), evidenciando um realismo que mostra os personagens, não apenas integrado em seu contexto social, mas por ele aprisionado e oprimido.

Capitães da Areia (1937) começou a ser escrito em Estância (SE) e concluído a bordo de um navio que seguia para o México (RAILLARD, 1992, p. 117), Em entrevista, Jorge Amado afirma que, assim como *Mar Morto* (1936), *Capitães da Areia* (1937) nasce de *Jubiabá* (1935), essa trilogia “reflete de maneira imediata toda a experiência de minha vida de adolescente, minha adolescência solta pela cidade de Salvador, meu contato diário com o povo da cidade, com os problemas do povo baiano.” (RAILLARD, 1992, p. 104-105). Após o lançamento, o romance foi considerado literatura propagandista do comunismo, e junto com outras obras de autores como: José Lins do Rego, Prado Ribeiro, Anísio Teixeira, foram apreendidos pela polícia e queimados em praça pública (Reportagem publicada no Estado da Bahia, p. 3, em 17 de novembro de 1937). A segunda edição do romance retorna às livrarias em 1944.

A narrativa sobre os meninos abandonados que capitaneavam Salvador nas primeiras décadas do século XX, impactaram os leitores, o

livro já ultrapassou cinco milhões de cópias vendidas, traduzido para quinze idiomas, existindo exemplares em Braille. Adaptado para o teatro no Brasil e na Alemanha, televisionado no Brasil e na Tchecoslováquia; tendo a primeira versão filmada nos Estados Unidos

da qual eu não gosto, porque transforma profundamente a alma do livro [...] Toda poesia do livro desaparece, só resta violência, e esta violência adquire outra aparência; trata-se agora de delinquência juvenil, e não da violência da criança [...] o que ele tem realmente de bom é a música de Caymmi. (RAILLARD, 1992, p. 166)

A segunda versão em filme foi feita no Brasil e dirigida por Cecília Amado.

Em *Capitães da Areia* (1937), Jorge Amado delimita dois cenários que definem os espaços sociais: a Cidade Baixa, considerada espaço periférico, moradia dos capitães da areia, saveiristas, mães-de-santo, prostitutas, malandros, boêmios; e a Cidade Alta, vista como espaço destinado aos mais abastados, onde se dá as práticas ilícitas das personagens. Simultaneamente, Jorge Amado percorre assuntos como o sincretismo religioso, a inoperância do poder público, a desonestidade das elites; tecendo uma crítica ao capitalismo, incentivando o comunismo e a tomada de consciência por grupos populares para atingir a vitória com a luta de classe.

O romance apresenta dois pensamentos sobre as políticas de proteção ao menor: um lado que defende os reformatórios de menores assinado pelo viés do dominador – juiz de menores, diretor do reformatório, chefe de polícia, imprensa baiana – afirmando que o reformatório é “um estabelecimento modelar onde reinam a paz e o trabalho – um diretor que é um amigo – ótima comida – crianças que trabalham e se divertem – crianças ladronas em caminho da regeneração.” (AMADO, 2001, p. 15). E o lado do subalterno, este percebe o reformatório como lugar da opressão, dos castigos, torturas e violência moral, defendido por crianças abandonadas, pais e religiosos.

Capitães da Areia (1937) é dividido em quatro partes: “Carta à Redação”, “Sob a Lua num velho trapiche abandonado”; “Noite da grande paz, da paz dos teus olhos”; “Canção da Bahia, canção da liberdade”, o tema principal da obra é a marginalização de crianças que por diversas razões – orfandade, vítimas de maus tratos, extrema pobreza familiar – são obrigadas a morarem na rua, vivendo sem a proteção de um adulto. Amado apresenta no romance os aspectos positivos que fortalecem as personagens como, por exemplo: a luta pela sobrevivência, a alegria de

viver livremente nas ruas de Salvador, o companheirismo e as relações de amizade entre os membros do grupo. Apresentando ao leitor que os atos infracionais era uma resposta ao descaso social ao qual estavam submetidos:

Eles furtavam, brigavam nas ruas, xingavam nomes, derrubavam negrinhas no areal, por vezes feriam com navalhas ou punhal homens e policiais. Mas, no entanto, eram bons, uns eram amigos dos outros. Se faziam tudo aquilo é que não tinham casa, nem pai, nem mãe, a vida deles era uma vida sem ter comida certa e dormindo num casarão quase sem teto. Se não fizessem tudo aquilo morreriam de fome, porque eram raras as casas que davam de comer a um, de vestir a outro. E nem toda a cidade poderiam dar a todos. (AMADO, 2001, p. 100-101)

Araújo (2003, p. 15) afirma que, Jorge Amado põe o povo no centro de seu processo de criação e análise, em uma literatura em que o povo é ator e não mais assunto, assumindo foros de consciência de seu estar em um mundo de opressões e injustiças. Amado dialoga com o leitor, estabelecendo elementos que pairam entre o lirismo e o documentarismo, factualidade e poesia, oscilando de um a outro foco.

2. *A linguagem do dominador*

Jorge Amado utiliza a linguagem em *Capitães da Areia* (1937) para apresentar ao leitor os espaços sociais destinados ao subalterno, toda a narrativa é composta por situações que define como a sociedade percebia os meninos abandonados, e qual era a resposta dos capitães diante da estigmatização.

Na primeira parte da narrativa denominada “Cartas à Redação” é possível perceber as diferentes concepções sobre a criança e o adolescente em situação de rua, enquanto os mecanismos de controle – polícia, juizado de menores, reformatório e casa de correção – e demais dominadores que possuem a mídia responsabiliza os pais e a criança pela “natureza criminal:

Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime, não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada [...] Crianças que naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregam no verdor dos anos a uma vida criminoso (AMADO, 2001, p. 3).

Jorge Amado abre a narrativa apresentando de forma pseudojornalística duas notícias e cinco cartas resposta publicadas no *Jornal da Tarde*, intitulada “Crianças ladronas”, tendo como chamada da primeira

notícia: “As aventuras sinistras dos ‘capitães da areia’ – A cidade infestada por crianças que vivem do furto – urge uma providência do Juiz de Menores e do chefe de polícia – ontem houve mais um assalto” (AMADO, 2001, p. 3). O jornal convoca as ações enérgicas do chefe da polícia e do Juizado de Menores para extinguir os infantes que se dedicavam “à tenebrosa carreira do crime” (AMADO, 2001, p. 3). O texto jornalístico ainda explica a origem da alcunha Capitães da Areia “porque o cais é o seu quartel general” (AMADO, 2001, p. 3).

O assalto à casa do Comendador, matéria publicada em primeira página, é narrada com o emprego de estratégias que conduzem o leitor ao asco pelas crianças que são denominadas de “bando de demônios” (AMADO, 2001, p. 5), à simpatia pela família do comerciante “esse remanso de paz e trabalho honesto passou uma hora de indescritível agitação e susto com a invasão que sofreu por parte dos “Capitães da Areia”” (AMADO, 2001, p. 4), ainda na notícia há o encontro entre a infância nobre e a infância subalterna, ficando evidenciado o confronto social.

Aconteceu que no jardim a linda criança que é Raul Ferreira, de 11 anos, neto do comendador, que se achava de visita aos avós, conversava com o chefe dos “Capitães da Areia”, que é reconhecível devido a um talho que tem no rosto. Na sua inocência, Raul ria para o malvado, que sem dúvida pensava em furtá-lo [...] A nossa reportagem ouviu também o pequeno Raul, que, como dissemos, tem onze anos e já é dos ginásianos mais aplicados do Colégio Antônio Vieira. Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos “Capitães da Areia”. -- Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras. (AMADO, 2001, p. 5).

Ao confrontar as duas crianças, Amado denuncia como a sociedade define e cristaliza dois tipos de infância, tendo os filhos dos abastados como inocentes, inteligentes e estudiosos e os filhos dos menos favorecidos como malvados, pecaminosos, terríveis e criminosos. Com isso, o autor denuncia o Código de Menores, decreto nº 17.943-A, promulgado em 1927, onde ao mesmo tempo em que tornou visível a infância pobre no âmbito legal, como área de competência jurídica própria, também foi um marco de segregação dessa infância, identificada como delinquente. Visão preconceituosa que, cristaliza a prática social, definindo o local de exclusão para os subalternos, reproduzindo as desigualdades, firmando a identidade da infância subalterna como antissocial, propensa a ações criminosas, sem recuperação: “faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e pa-

ra que se recolham esses precoces criminosos aos institutos de reforma de crianças ou às prisões” (AMADO, 2001, p. 3-4)

Após a notícia, Amado abre a narrativa para a procura da solução do problema da infância abandonada, com a compilação das cartas em resposta à repercussão da matéria, ora respondendo aos pedidos por providências, ora trazendo novas críticas e, conseqüentemente, provocando outras respostas. A primeira carta é do chefe de polícia de Salvador (redigida pelo secretário), afirma ser do juiz de menores a responsabilidade em encontrar meios para solucionar o problema dos ‘crimes’ cometidos pelo “bando de crianças delinquentes” (AMADO, 2001, p. 7).

A carta do Juiz de Menores à redação informa que compete ao Juizado

designar o local onde as crianças devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior (AMADO, 2001, p. 8).

É possível perceber que o juiz de menores reafirma que o ato de delinquência é uma escolha utilizando como exemplo a fuga do reformatório, com isso se justifica e coloca como causa do problema a escolha da criança e do adolescente em viver uma vida de conflito com a lei:

Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. (AMADO, 2001, p. 9).

Ao inserir a carta-resposta de uma personagem costureira e mãe de interno que escreve ao jornal falando sobre os horrores vivenciados pelas crianças no reformatório, Jorge Amado enfatiza que a carta foi publicada na quinta página, sem clichês e sem comentários, sendo impressa sem a correção de frases: “e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres” (AMADO, 2001, p. 10). Em geral as publicações retificam ou até suprimem as partes com erros das correspondências, porém, Amado exprime a escrita de Maria Ricardina sem nenhuma correção, denunciando os processos midiáticos da época que buscavam desmerecer o discurso do subalterno, visto que ao manter as incorreções na escrita da denunciante pretende com isso frisar a sua diferença social. A

denúncia da mãe de um interno faz aflorar informações antes veladas, enquanto a elite afirmava que o orfanato era o lugar de paz, trabalho e transformação, uma mulher conta as atrocidades que ocorrem nos lugares destinados para proteger e garantir qualidade de vida para a criança e o adolescente.

Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma [...] o menor que acontece pros filhos da gente é apanhar duas ou três vezes por dia [...] Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. (AMADO, 2001, p. 10)

Na primeira parte da narrativa, Jorge Amado mostra que, mesmo com a denúncia sobre os maus tratos do orfanato e a confirmação de um padre: “As crianças do aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade” (AMADO, 2001, p. 12). Em resposta as cartas de denúncia sobre as atrocidades do reformatório, o diretor pede para que enviem um redator do jornal para visitar a instituição: “e não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o motivo único por que convido o vosso redator para segunda-feira” (AMADO, 2002, p. 14), por fim a mídia reproduz as informações: “Um estabelecimento modular onde reinam a paz e o trabalho – um diretor que é um amigo – ótima comida – só um incorrigível reclama...” (AMADO, 2001, p. 15)

3. A linguagem dos capitães

Capitães da Areia (1937) possui uma variedade de linguagem popular, apresentada pelos personagens subalternos – heróis amadianos – contrapondo com o discurso normativo da classe dominante. A linguagem das personagens denuncia o grau de marginalização social que a criança e o adolescente em situação de rua eram submetidos. Podemos definir que em *Capitães da Areia* (1937), além da preocupação estética, a linguagem é utilizada como maquinaria de guerra para denunciar as desigualdades da época, e que infelizmente ainda permanece na contemporaneidade.

Jorge Amado narra a vida dos capitães da areia e suas aventuras pelas ruas da Bahia, o autor evidencia a moradia do grupo – um trapiche abandonado no areal da Cidade Baixa, as relações de amizade e compa-

neirismo, as leis e regras de convivência, os métodos utilizados para garantir a sobrevivência, os conflitos identitários de quem está em uma fase peculiar de desenvolvimento e para sobreviver precisa aprender a se comportar como adultos:

Na arriscada vida da rua, os capitães da areia eram como homens, eram iguais a homens. Toda a diferença estava no tamanho. No mais eram iguais: amavam e derrubavam negras no areal desde cedo, furtavam para viver como os ladrões da cidade. Quando eram presos apanhavam surras como os homens. Por vezes assaltavam de armas na mão como os mais temidos bandidos da Bahia. Não tinham também conversas de meninos, conversavam como homens. Sentiam mesmo como homens. Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sempre tinham sido como homens, na sua vida de miséria e aventura, nunca tinham sido perfeitamente crianças. Porque o que faz a criança é o ambiente de casa, pai, mãe, nenhuma responsabilidade. Nunca eles tiveram pai e mãe na vida de rua. E tiveram sempre que cuidar de si mesmos, foram sempre os responsáveis por si. Tinham sido sempre iguais a homens. (AMADO, 2001, p. 230-231)

Em *Capitães da Areia* (1937), Jorge Amado visibiliza a voz dos meninos abandonados incorporando dados da linguagem popular, das gírias, calões e termos chulos, utilizando a fala espontânea para narrar o cotidiano da classe subalterna, explicitando os problemas sociais, políticos e econômicos, atribuindo representações ficcionadas da realidade. A denúncia da infância abandonada adquire força máxima ecoando na voz dos subalternos, apresentando o drama vivido nas ruas e nos reformatórios. Ao utilizar a linguagem coloquial, os diálogos refletem o comportamento das personagens, Jorge Amado dá voz aos subalternos, e denuncia o grau de marginalização imposta ao menos favorecidos.

Segundo Bakhtin (1997) por trás de cada texto, há sempre um sistema de linguagens que corresponde a tudo no texto que é repetido e reproduzido, e pode ser dado fora do texto. A linguagem é entendida como um conjunto que pertence ao domínio individual e social é plurifacetada e nunca está estática.

Percebendo o romance como o macroato da linguagem fixado na interação autor/leitor, e entendendo a linguagem como meio norteador de interação, pois estabelece relações sociais plurifacetadas, e, entendendo que na literatura é possível perceber descrições das variações linguísticas já que a linguagem é para o autor um elemento marcante do retrato social, do ambiente e dos personagens, podemos definir que Jorge Amado ao colocar expressões coloquiais como afirma Bosi, coloca “O excluído enquanto sujeito do processo simbólico.” (2002, p. 259)

Capitães da Areia (1937) possui uma variedade de vocábulos e expressões utilizadas na informalidade das ruas, incorporadas por Amado para criar no romance a verossimilhança da realidade social de uma Bahia onde 90% da população vivia no “limiar da pobreza”. (FRAGA FILHO, 2004, p. 61). Amado recheia a narrativa com calões usados pelos capitães, evidenciando que o modo de falar define o comportamento social dos indivíduos, estes, de certa forma, aceitavam a incrustação da natureza criminal imposta pela sociedade, e usavam os vocábulos da rua para afirmarem a sensação de medo que a sociedade nutria pelo bando, quando na realidade, os meninos abandonados, queriam carinho e apoio, como não possuíam, por ter poucas pessoas que se importavam com eles – mãe de santo, padre, capoeiristas e prostitutas – a afirmação de uma identidade criminal era uma alternativa para garantir a sobrevivência.

A variedade de linguagem e discursos vai se construindo a fim de culminar com a tomada de consciência na luta de classe, protagonizada pelo personagem Pedro Bala, que ao ouvir a “voz da Revolução” (AMADO, 2001, p. 253), junto aos que ainda permaneciam ao grupo foram à luta para garantir a greve, que para o narrador significava a “festa dos pobres” (AMADO, 2001, p. 249). Após adentrar na luta grevista, Jorge Amado aponta a ascensão dos Capitães da Areia que ao aderirem ativamente à luta de classe, não se comportava mais na condição de subalterno, agora ouviam voz da revolução: “Uma voz que vem de todos os pobres, do peito de todos os pobres. Uma voz que diz uma palavra bonita de solidariedade, de amizade: companheiros. Uma voz que convida para a festa da luta.” (AMADO, 2001, p. 253).

E pela primeira vez na obra de Jorge Amado, a ligação entre luta política e malandragem se dará de forma direta. É claro que Pedro Bala não é totalmente estranho à luta política, já que conhece as histórias de seu pai, que fora um importante líder dos estivadores. Mas ele não tem qualquer participação direta nos movimentos proletários até que é chamado para ajudar no andamento de uma greve pelos seus dotes de malandro. (BUENO, 2006, p. 267)

É a partir da participação na luta grevista que os capitães da areia deixam de ser um grupo de moleques infratores e se transformam em uma brigada de choque. Pedro Bala vai para Sergipe com intuito de organizar o grupo dos Maloqueiros de Aracaju, Barandão torna-se chefe dos capitães: “De punhos levantados, as crianças saúdam Pedro Bala, que parte para mudar o destino de outras crianças.” (AMADO, 2011, p. 255).

Nas palavras de Duarte, ao escrever *Capitães da Areia*, (1937), Jorge Amado: “Quer falar as massas e formar consciências; dramatizar a

vida dos que estão submetidos ao capitalismo e mostrar o caminho que leva à superação”. (DUARTE, 1995, p.21)

4. Considerações finais

Capitães da Areia (1937) foi escrito por Jorge Amado oito anos depois de ter deixado a Bahia, a narrativa é constituída de lembranças de suas andanças pelas ruas, ladeiras, terreiros de candomblé, igrejas, cais onde conheceu de perto as histórias dos meninos abandonados que perambulavam nas ruas de Salvador, retratando a exclusão social, a narrativa não apresenta esse quadro com um discurso vitimizador, porém responsabiliza a fome como principal responsável pelo abandono familiar sofrido pelas crianças. Como é frisado em *Bahia de Todos os Santos* (1944).

Não são um bando surgido ao acaso, coisa passageira na vida da cidade. É um fenômeno permanente, nascido da fome que se abate sobre as classes pobres. Aumenta diariamente o número de crianças abandonadas. Os jornais denunciam constantes malfeitos desses meninos que têm como único corretivo as surras na polícia. Os maus tratos sucessivos. Parecem pequenos ratos agressivos, sem medo de coisa alguma, de choro fácil e falso, de inteligência atívis-sima, soltos de língua, conhecendo todas as misérias do mundo numa época em que as crianças ricas ainda criam cachos e pensam que os filhos vêm de Paris no bico de uma cegonha. Triste espetáculo das ruas da Bahia, os capitães da areia. Nada existe que eu ame com tão profundo amor quanto estes pequenos vagabundos, ladrões de onze anos, assaltantes infantis, que os pais tiveram de abandonar por não ter como alimentá-los. Vivem pelo areal do cais, por sob as pontes, nas portas dos casarões, pedem esmolas, fazem recados, agora conduzem americanos ao mangue. São vítimas, um problema que a caridade dos bons de coração não resolve. Que adianta os orfanatos para quinze ou vinte? Que adiantam as colônias agrícolas para meia dúzia? Os capitães da areia continuam a existir. Crescem e vão embora mas já muitos outros tomaram os lugares vagos. Só matando a fome dos pais pode-se arrancar à sua desgraçada vida essas crianças sem infância, sem brinquedos, sem carinhos maternos, sem escola, sem lar e sem comida. (AMADO, 1965, p. 143-144)

Waldir Freitas Oliveira em seu artigo “2002: os 65 anos de Capitães da Areia” (2002, p. 51) afirma que *Capitães da Areia* (1937) é um documento valioso para a compreensão de uma época, na Bahia. Sua elaboração resultou da vivência intensa do autor nas ruas, becos e ladeiras da cidade que ele conheceu adolescente, acreditando, como Pedro Bala, ser capaz de mudar o mundo para torná-lo mais justo e beneficiar os mais pobres. Jorge Amado é considerado um escritor engajado na luta pela transformação social, pois alguns dos seus romances chamam a atenção do leitor para uma realidade maquiada pela sociedade que se negava a re-

conhecer-se injusta, visto que, esta em sua estrutura, garantia privilégios aos ricos, restando para os menos favorecidos à exclusão, coerção e dominação.

Ao revelar situações de violência sofridas por crianças e adolescentes, Amado busca justificar as ações violentas das crianças de rua como resposta – grito de socorro – diante das situações excludentes, “A violência é o meio de ação dos mocinhos-bandidos, mas é também fim nas típicas atitudes de vingança do aparelho repressivo, sede, fome, espancamento, clausura”. (DUARTE, 1995, p. 139).

Araújo (2003), afirma que Jorge Amado pode ser considerado como um escritor que deu voz aos excluídos, colocando o povo no centro de sua criação e análise, criando uma literatura em que o povo é autor e não mais assunto, Amado assume a responsabilidade em relatar situações vividas por quem está à margem e é constantemente subjugado, oprimido e injustiçado. Existe assim uma relação com o leitor, estabelecendo um dialogismo entre lirismo e documentarismo, factualidade e poesia, oscilando de um a outro foco a cada livro, autor considera a obra *Capitães da Areia* como documental que busca imprimir tons de poesia. (ARAUJO, 2003, p. 15).

Podemos dividir a linguagem em *Capitães da Areia* (1937) em períodos: o primeiro é afirmado pela mídia e corresponde ao discurso da classe dominante, estes percebiam os meninos abandonados como propensos à natureza criminal; o segundo é a representação dos grupos marginalizados que buscam de todas as formas a sobrevivência; e o terceiro é a linguagem dos movimentos sociais e da luta pela igualdade de classe, e divisão justa dos recursos financeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. 103. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AMADO, Jorge. *Bahia de Todos os Santos*: guia das ruas e dos mistérios da cidade do Salvador. 12. ed. São Paulo: Martins, 1966.

ARAUJO, Jorge de Souza. *Dionísio & Cia. na moqueca de dendê*: desejo, revolução e prazer na obra de Jorge Amado. Rio de Janeiro: Relume Dumará. Salvador: Academia de Letras da Bahia, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: <<http://www.2shared.com/document/jeh>>. Acesso em: 14-05-2013.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

BUENO, Luís. *Uma história do romance de 30*. Campinas: Unicamp, 2006.

CASTRO SANTOS, Luiz A. de. O pensamento sanitário na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. *Dados*, vol. 28, n. 2, p. 193-210, 1985.

CHAVES, Flávio Loureiro. *História e literatura*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Jorge Amado: romance em tempo de utopia*. Natal: UFRN, 1995.

FRAGA FILHO, Walter. Meninos vadios, moleques e peraltas na Bahia oitocentista. In: _____. *Capitães da Areia II: Curso Jorge Amado*. Salvador: FCJA, 2004.

MALARD, Letícia. *Literatura e dissidência política*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. 2002: os 65 anos de Capitães da areia. *Revista de Cultura da Bahia*, Salvador: Conselho Estadual de Cultura, n. 20, p. 41-53, 2002.

RAILLARD, Alice. *Conversando com Jorge Amado*. Trad.: Annie Dymetman. Rio de Janeiro: Record, 1992

RIBEIRO, Luís Felipe. O conceito de linguagem em Bakhtin. *Revista Brasil*. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 21-05-2013.

SANTOS, Luiz A. de Castro. As origens da reforma sanitária e da modernização conservadora na Bahia durante a Primeira República. *Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*, vol. 41, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 20-06-2013.

VERONESE, Josiane Rose Petry. *Temas de direito da criança e do adolescente*. São Paulo: LTR, 1997.

**ALTERAÇÕES FONÉTICAS E FONOLÓGICAS:
UM ESTUDO SOBRE METAPLASMOS
POR ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO NO FALAR TOCANTINENSE**

Suiane Francisca da Silva (UFT)
suiane@mail.uft.edu.br

1. Considerações iniciais

As transformações fonéticas na língua portuguesa em uma esfera analítica resultam em variações na forma de falar de um determinado contexto social. Entretanto, adentrar nos meandros da linguística implica em percorrer um caminho de muita leitura, fato este que se filia a muitas pesquisas em torno de variações ocorridas no campo da fonética e fonologia. Neste sentido, este trabalho de conclusão de curso tenderá a apontar as possíveis causas de tais ocorrências e principalmente como estas se desenvolvem num determinado espaço.

São várias as disciplinas que se debruçam sobre a temática língua/linguagem; contudo, a linguística é a que melhor discute estes parâmetros, em parte por ter em seu maior expoente Ferdinand de Saussure e seu *Curso de Linguística Geral*. Em decorrência da importância da língua atrelada ao contexto social, a partir da década de 60, a linguística ganhou uma nova ramificação, dentro do campo da sociolinguística, fato que significou olhar a língua a partir desta fusão dentro de um contexto social.

Diante deste prisma, destaca-se que a tarefa da sociolinguística é descrever e analisar as modificações sofridas por determinada língua em seus três níveis: fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático, atrelados ao contexto social. Dentro da perspectiva de que a linguagem sofre alterações no campo fonético/fonológico, este estudo tem por intuito verificar o uso dos metaplasmos no português cotidiano, no estado do Tocantins.

No tocante as modalidades de língua, conforme explica Evanildo Bechara (2001) a língua falada é um mecanismo utilizado cotidianamente, sem qualquer tipo de preocupação artística, ou seja, a língua no âmbito falado tem a seu dispor uma série de recursos linguísticos.

Na estrutura deste trabalho o que se pretende demonstrar com este estudo são as especificidades do processo de construção linguística pre-

sente no falar tocantinense, revelando por sua vez como a língua portuguesa tem sido manuseado por seus falantes, nos planos fônicos e fonológicos. Dentro destes campos, serão abordados aspectos fônicos e para tal foram previamente selecionadas nove palavras (“Advogado”, “Soar”, “Lista”, “Lâmpada”, “Negro” e “José”) que se operam através de metaplasmos por adição e metaplasmos por subtração.

Como bem define Câmara Jr. (1985), a língua tem sua importância, dado que é através dela que o homem expressa suas ideias, junto às ideias da comunidade a qual pertence. Neste sentido, cada falante é o próprio agente modificador de sua língua, ou seja, a língua é um instrumento que tende a projetar a cultura de um povo, esta influência cultural pendura desde a origem da língua portuguesa, ainda no latim e se reflete na fala espontânea dos dias atuais.

Assim como Câmara Jr, Bisol (2001, p.12) certifica que o uso diário da língua é parte intrínseca na vida humana, e esta é o mecanismo mais completo de comunicação. A autora prossegue afirmando que as diversas formas de variação linguística e o processo pela qual se investiga tais mudanças é um papel importantíssimo para o campo da linguística.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem como *corpus* a análise de um questionário aplicado a pessoas moradores do distrito de Taquaruçu, Palmas (TO). A análise aqui apresentada dá-se por intermédio de um levantamento quantitativo e qualitativo da ocorrência das transformações fonéticas, ou seja, metaplasmos por adição e subtração no falar tocantinense tendo como população investigada um dos 139 municípios do estado.

Atrelando esta pesquisa linguística, Belline através de sua fala contribui para o apanhado com relação ao material e método utilizado para este estudo, ao apontar que:

[...] podemos estudar a língua de uma comunidade inteira partindo da fala de alguns de seus membros, pois os pesos relativos que vão definir os usos de formas variantes pelos falantes são os mesmos pesos relativos que definem a comunidade inteira, ainda que possa haver diferenças nas quantidades de dados de cada falante, dentro do quadro geral de variação (BELLINE, 2002, p. 135).

Logo no início das entrevistas, preencheu-se uma pequena ficha contendo dados pessoais dos entrevistados, tais como: sexo, faixa etária e

naturalidade. No que concernem os critérios para a entrevista, foram levados em consideração o número de pessoas que participariam da pesquisa no montante de 30 entrevistados, sendo 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com faixa etária entre 18-30 e 50 a 85 anos.

Citando Taralho ainda no que concernem os procedimentos metodológicos:

O pesquisador, ao selecionar seus informantes, estará em contato com falantes que variam segundo classe social, faixa etária, etnia e sexo. Seja qual for à natureza da situação de comunicação, seja qual for o tópico central da conversa, seja quem for o informante, o pesquisador deverá tentar neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por sua própria presença como elemento estranho à comunidade. Tal neutralização pode ser alcançada no momento em que o pesquisador se decide a representar o papel de aprendiz-interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades. (TARALLO, 2005, p. 21).

Não foi aplicado o questionário escrito, pois dentro do grupo dos sujeitos da pesquisa alguns idosos com idade já avançada ressaltaram ter problemas na visão, e outros declararam-se ter dificuldade na escrita. Diante destes percalços, foi utilizado por parte do entrevistador um gravador. A entrevista ocorreu então seguindo os seguintes métodos: As seis perguntas foram feitas de forma oral, por sua vez na medida em que iam sendo perguntado, o entrevistador fazia a gravação das respostas com o consentimento prévio dos participantes.

No tocante da naturalidade dos informantes, não se exigiu que os entrevistados fossem nascidos no Tocantins sob a justificativa que o Estado teve sua recente criação, ou desmembramento do Estado de Goiás a pouco mais de vinte anos, como as idades dos informantes superam esta estimativa, não fora então primordial que os informantes fossem ou tivessem necessariamente nascidos Tocantins. Contudo, vale lembrar que por ser um Estado novo no território nacional brasileiro, o Tocantins recebe contribuição tanto cultural quanto com relação à língua para formar sua identidade.

SEXO	FAIXA ETÁRIA	NATURALIDADE
F	72	Pedro Afonso – GO
F	67	Santo Antônio – MA
F	58	Monte do Carmo – TO
F	61	Brejinho de Nazaré – TO
F	74	Anápolis – GO
F	46	Porto Nacional – TO
F	35	Muricilândia – GO
F	63	Água Branca – MA

F	37	Distrito Federal – DF
F	39	Natividade – TO
F	60	Almas – TO
F	44	Palmas – TO
F	51	Passagem Franco – MA
F	50	Almas – TO
F	29	Balsas – MA
M	73	Carmo da Parnaíba – MG
M	83	Araxá- MG
M	76	Bom Jesus – PI
M	72	Icapuí – CE
M	63	Balsas – MA
M	33	Teresina – PI
M	54	Imperatriz – MA
M	43	Goiânia – GO
M	27	Imperatriz – MA
M	38	Silvanópolis – TO
M	29	Araguaçu – TO
M	50	Paraná – TO
M	50	Formosa do Rio Preto – BA
M	45	Imperatriz – MA
M	56	Missão Velha – CE

Tabela 1 – Dados dos informantes (entrevistados)

3. Corpus

As palavras utilizadas no questionário foram selecionadas com o intuito de verificar a ocorrência dos metaplasmos por adição (anaptixe, prótese e epêntese) e por subtração (apócope, síncope e aférese). A escolha das palavras abaixo descritas se deu por estas serem do cotidiano dos falantes e por serem frequentemente utilizadas ao longo do dia.

As modificações fonético/fonológicas utilizadas como foco desta pesquisa são as seguintes:

Metaplasmo por:	Classificação	Palavra	(Possíveis) Variação Fonética/Fonológica
Adição	Anaptixe	Advogado	Adevogado/Adivogado
Adição	Prótese	Soar	Assoar
Adição	Epêntese	Lista	Listra
Subtração	Apócope	Lâmpada	Lampa
Subtração	Síncope	Negro	Nego
Subtração	Aférese	José	Zé

Tabela 2 – Tipos de Metaplasmos

O questionário foi realizado de maneira em que o entrevistador fornecesse apenas “dicas” para que o próprio entrevistado desvendasse o objeto de estudo e então o dissesse sem qualquer tipo de ajuda de pessoas próximas ou ainda o próprio entrevistador. O questionário aqui referido foi aplicado a pessoas residentes da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins.

QUESTIONÁRIO – METAPLASMOS POR ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO.	
1	Que nome se dá a uma pessoa que se forma no curso de Direito? (Advogado)
2	Quando se está resfriado/gripado o nariz escorrer, o que você faz? (soar)
3	Para não se esquecer do que comprar no supermercado, o que você deve levar? (Lista)
4	Que nome se dá ao objeto que ilumina os cômodos da casa, e que quando queima tem que trocar por outro? (Lâmpada)
5	Sobre etnias/raças temos: Brancos, Índios, Pardos, Amarelos e... (Negro)
6	Apelidar as pessoas tornou-se algo bastante comum, principalmente nas rodas de amigos, uma pessoa por nome José. Tem o apelido de... (Zé)

Tabela 3 – Questões aplicadas aos entrevistados

01	F	Zé	Negro	Adevogado	Soar	Listra	Lampa
02	F	-	Negro	Advogado	-	-	Lampa
03	F	-	Nego	Adivogado	-	Lista	Lâmpada
04	F	Zé	Negro	Adevogado	Assoar	Listra	Lampa
05	F	Zé	Nego	Adivogado	Assoar	Lista	Lâmpada
06	F	Zé	Nego	Adevogado	Assoar	Lista	Lâmpada
07	F	Zé	Negro	Adevogado	Assoar	Listra	Lâmpada
08	F	Zé	Nego	Adivogado	Assoar	Lista	Lâmpada
09	F	Zé	Negro	Adivogado	Assoar	Lista	Lâmpada
10	F	-	-	Adivogado	Assoar	-	Lâmpada
11	F	Zé	-	Adevogado	Assoar	Lista	Lampa
12	F	Zé	Nego	Adivogado	Assoar	Listra	Lâmpada
13	F	-	Negro	-	-	-	Lâmpada
14	F	-	-	Adevogado	-	Lista	Lâmpada
15	F	Zé	-	-	-	-	Lampa
16	M	-	-	Adivogado	Assoar	Lista	Lâmpada
17	M	Zé	-	-	Assoar	-	Lampa
18	M	Zé	-	Adevogado	-	-	Lâmpada
19	M	Zé	Negro	Adevogado	-	-	Lampa
20	M	Zé	-	Adivogado	Soar	Lista	Lâmpada
21	M	-	-	Adevogado	Assoar	Lista	Lâmpada
22	M	Zé	-	Advogado	Assoar	Lista	Lâmpada
23	M	Zé	Negro	Adevogado	Assoar	Listra	Lâmpada
24	M	Zé	-	Adivogado	Assoar	Lista	Lâmpada
25	M	-	-	Adevogado	Assoar	Listra	Lâmpada
26	M	Zé	Negro	Adivogado	-	-	Lâmpada
27	M	Zé	Negro	-	-	Lista	Lâmpada
28	M	Zé	Nego	Adevogado	-	-	Lâmpada
29	M	-	Nego	-	-	-	-
30	M	Zé	-	-	-	Lista	-

Tabela 4 – Respostas dos entrevistados

Vale ressaltar que apesar de ter aplicado o mesmo questionário a todos os entrevistados, os quadros presentes na tabela acima contendo apenas um traço, refere-se a todos aqueles que não conseguiram identificar o nome através das dicas dadas pelo entrevistador.

4. Fundamentação teórica

Há que se mencionar que o Tocantins, além de ser o mais novo estado da República Federativa do Brasil, é também um estado de valor linguístico particularmente rico, não podendo por sua vez olvidar os costumes deste povo e suas origens.

Sapir (1971) ensina-nos que a língua não existe no seu próprio contexto. O referido autor defende que fora do homem a língua nada mais é do que abstração, e no próprio homem torna-se o resultado proveniente de um patrimônio cultural, a qual, a sociedade em que está inserido lhe transmite. Neste segmento, pode-se veementemente perceber que o uso dos metaplasmos é de certo modo considerados parte integrante deste grande patrimônio histórico-cultural pertencente à língua portuguesa brasileira.

Na atividade linguística, a importância dentro deste universo é voltada para os falantes e o som. A acepção para as transformações fonéticas chamadas de metaplasmos perpassa a noção de que são processos pelos quais a língua sofreu na passagem do latim para o português, ou seja, apesar da passagem histórico-linguística, essas mudanças ainda continuam acontecendo dentro da língua portuguesa.

Bagno (2001) afirma em seu livro *Português ou Brasileiro? – Um Convite à Pesquisa*, que a língua portuguesa, falada no território nacional não é mais o português de nossos colonizadores, dado ratificado pelo fato que a nossa língua transformou-se através dos anos, incorporou termos, adaptou expressões e hoje o idioma, por meio do qual nós brasileiros nos comunicamos, ainda não pode ser considerado uma nova língua, mas também não é mais o português que se fala em Portugal.

Podemos notadamente observar as transformações fonéticas pelas quais nossa língua passou e ainda passa, principalmente no que concerne o falar dos falantes, diante disso, o cotidiano torna-se o lugar mais adequado para perceber essas transformações, presentes nos diálogos, nas conversas entre vizinhos, no contar de velhas histórias. Palavras e expressões que ao longo das gerações são repassadas como um ciclo em

constante movimento, fato que representa um importante dado no estudo das variações fonéticas, consagradas no léxico brasileiro que dentro do cotidiano são pronunciadas de modo conspícuo do que prevê a norma culta.

Na medida em que a influência cultural, tanto por outras razões lingüísticas, quanto por razões que fogem este campo e adentra ao extra-lingüísticas, a língua tem se transformado cada vez mais rápido. Na língua portuguesa, estas transformações ocorrem desde sua origem latina, ao passo que a lingüística histórica caracteriza estas transformações como *metaplasmos*.

Dentro do que pontua a variação lingüística todos os falantes de alguma maneira demonstram altivezes, quer seja estas de cunho individual ou ainda coletivo, que por sua vez culminam na sua linguagem. Esta ocorrência tanto ocorre que podem ser notadas em “membros de uma nação, ligados por traços socioculturais, econômicos e políticos, tradicionalmente firmados, identificam-se e distinguem-se dos membros de outra pelo seu instrumento de comunicação” (CAMACHO, 1988, p.29).

Segundo Bisol (2001, p.11), “é através de sons” que os falantes de uma determinada língua atribuem significados – pensamentos, sentimentos e emoções, interagindo socialmente, sem, no entanto, dar-se conta da organização interna que a constitui.

Torna-se pertinente a fala de Camacho (1998), ao passo que explica que “uma língua é um objeto histórico, enquanto saber transmitido, estando, portanto, sujeita às eventualidades próprias de tal tipo de objeto. Isso significa que se transforma no tempo e se diversifica no espaço” (CAMACHO, 1988, p. 29). Dentro do contexto deste estudo, entende-se por esta elucidação de que a língua caracteriza seus falantes em um determinado espaço, ou seja, como objeto histórico o falar tocantinense tende também a passar por modificações ao longo do tempo.

Para Barboza (2007, p. 14), “a língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes”, esta pode de certo modo ser uma justificativa para que não ocorra por parte dos falantes uma fala homogênea, diante do fato que os próprios falantes são heterogêneos em uma diversidade de sentidos, tais como: histórico, psicológico, social, familiar etc.

Ao observar que “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte,

com usos diversificados da própria língua” (ANTUNES, 2007, p.104). Pode destemidamente alavancar que:

A língua não é uma [...], ou seja, não é indivisível; ela pode ser considerada um conjunto de dialetos. Alguém já disse que em país algum se fala uma língua só. Há várias línguas dentro da oficial. E no Brasil não é diferente. Cada região tem seus falares, cada grupo sociocultural tem o seu. Pode-se até afirmar que cada cidadão tem o seu. A essa característica da língua damos o nome de variação lingüística (CATARINO, 2008)

Retomando ao foco que a “língua falada está totalmente inserida e interligada a sociedade. E que não há sociedade sem língua e nem língua sem uma sociedade para que esta se manifeste”. Tarallo (2003, p. 19). Pode-se ressaltar que o estudo das variações linguísticas e as possíveis causas para sua ocorrência, como demonstra Callou e Leite (2003) ocorreu: “Até há relativamente pouco tempo a variação não era sistematicamente estudada, mas essa variação na fala de uma comunidade vem a ser fundamental no mecanismo de mudança linguística”. (CALLOU & LEITE, 2003, p. 97).

Desse modo o estudo sobre as manifestações dos metaplasmos, ou ainda, variações linguísticas, utilizando-se de um do discurso de um dos grandiosos percussores nesta área, Luchesi explica que:

A ‘variação lingüística’ é a possibilidade estrutural existente em todas as línguas de dizer a mesma coisa de formas diferentes. Se eu falo ‘as meninas já chegaram’ ou se falo ‘as menina já chegou’, o meu interlocutor vai entender a mesma coisa. Essas frases são, portanto, variantes e, como têm o mesmo significado, são equivalentes em termos lingüísticos. (LUCHESE, 2006, p. 45).

No mesmo compasso que rege esta perspectiva, chegamos a Bagno (2007, p. 164) que alega: “toda língua muda com o tempo. [...] enquanto tiver gente falando uma língua ela vai sofrer variação e mudança, incessantemente”.

Após tantos apanhados em torno das variações linguísticas ocorridas, pode-se através de todos os teóricos aqui mencionados chegar a um ponto comum entre ambos. A língua encontra-se em constante transformação, e como desenvolvido neste estudo questões como nível de escolaridade e faixa etária são aspectos determinantes na fala do indivíduo. Mas uma vez para ater-se a esta conclusão Bagno (2007) destaca que:

[...] a mudança lingüística sempre foi encarada como um problema, como uma coisa negativa, como um sinal de ruína, decadência e corrupção da língua (e da moral de seus falantes). No entanto, ela é inevitável: tudo no universo, na natureza e na sociedade passa incessantemente por processos de mudança, de obsolescência, de reinvenção, de evolução. Por que só a língua teria de ficar

parada no tempo e no espaço? Todas as demais instituições humanas sofrem mudança, por que a língua não sofreria? (BAGNO, 2007, p. 165-166).

Completando a fala de Bagno (2007), Beline (2002, p. 129) volta afirma o que fora dito anteriormente, “as pessoas têm a tendência de se identificar com os ‘falares’ existentes e isso também está relacionado a fatores sociais, como escolaridade e nível econômico”.

5. *Metaplasmos por adição/aumento*

Com base na *Gramática Histórica*, de Carvalho e Nascimento (1969), quando inserimos um fonema no vocábulo, aumentando assim a sua forma fonética, dá-se o denominação de metaplasmo por aumento ou adição. Neste grupo, temos o caso da epêntese, do anaptixe (ou suarabácti) e da prótese.

- a) **Epêntese:** É a inserção de um fonema no meio da palavra. Dos casos em que ocorre epêntese, observadas em nossa língua oral, destacamos: asterisco > asterístico; lista > listra (forma registrada em dicionário); beneficência > beneficiência; prazerosamente > prazerosamente; e estalo > estralo (forma registrada em dicionários).
- b) **Anaptixe (ou suarabácti):** É o nome dado ao fenômeno de acrescentar uma vogal para desfazer um grupo consonantal: ignorante > iguignorante; pneu > peneu ou pineu; e advogado > adevogado ou adivogado.
- c) **Prótese:** É o nome que caracteriza o fenômeno de inserção de um fonema no início da palavra: renegar > arrenegar (forma registrada em dicionários); lagoa > alagoa (à semelhança de Alagoas – estado brasileiro); voar > avoar (forma registrada em dicionários); lembrar > alembrar; e soar > assoar (forma registrada em dicionários, com a acepção de “limpar o nariz”).

Obs.: Pode ser considerado prótese o caso de aglutinação: de repente > derrepente; a frete > afrete (ou àfrete, de à frete); e a cerca de > acerca de (forma registrada em dicionários).

6. Metaplasmos por subtração

No que concernem a conceituação dos metaplasmos por subtração, Carvalho e Nascimento (1969) definem como Metaplasmos em que a supressão de um fonema ou de um vocábulo. Notaremos neste grupo os fenômenos da aférese, da apócope e da síncope.

- a) **Aférese:** É o nome que caracteriza o fenômeno de supressão de um fonema (ou uma sílaba) do início de um vocábulo: ainda > inda; até > té; está > tá (forma registrada); espera > péra; José > Zé; você > cê; uniforme > niforme (ou liforme).
- b) **Apócope:** É o nome dado ao fenômeno que suprime um fonema no final do vocábulo: bobagem > bobage; quer > qué; saber > sabê; passar > passá; parênteses > parentes; furúnculo > furunco; lâmpada > lampá; rapaz > rapá; pôr > pô; e licença > cença.
- c) **Síncope:** É o nome dado à supressão de fonemas no meio do vocábulo: horóscopo > horospo; bêbado > bebo; cócegas > coscas; padrinho > padinho; também > tamém; mesmo > memo; murcho > mucho; negro > nego; compadre > cumpade; experimento > expremento, e drible > dibre (com rotacismo, por assimilação total progressiva do “l” drible > drible).

7. Análise do corpus

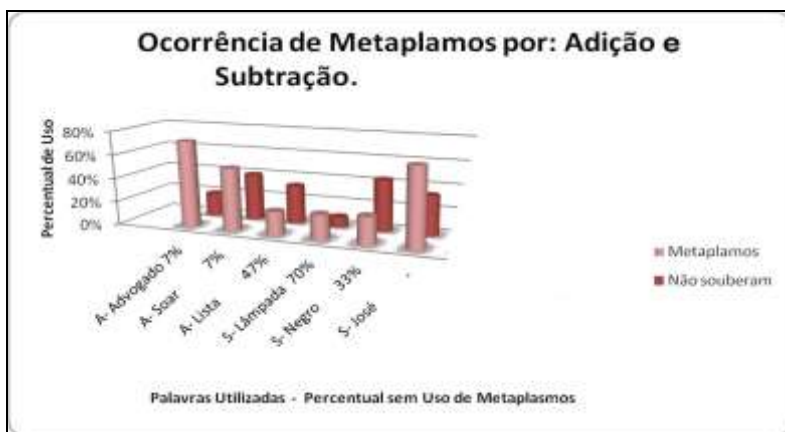


Gráfico 1: Resultados Encontrados

Através destes dados, como se analisa, os informantes tanto homens quanto mulheres, em algum momento da pesquisa tenderam a suprimir ou aumentar as palavras, fato que constata a utilização de metaplasmo no cotidiano tocantinense. No intervalo entre uma entrevista e outra, como modo de descobrir se a utilização de outras variações fonéticas ocorria com frequência e até mesmo fora do contexto de pergunta e resposta norteadas pela pesquisa percebeu-se que a incidência do uso de metaplasmos ocorre também em conversas cotidianas, em especial, nas rodas de conversa entre amigos, vizinhos e em casa com os próprios familiares conforme acompanhada pelo pesquisador.

8. Considerações finais

Os dados apresentados demonstram, de modo geral, que os informantes e *corpus* colhido para a concretização desta pesquisa comprovaram-se não só a presença do uso dos metaplasmos por adição ou subtração mas que este fenômeno alastra-se enquanto uso de geração a geração a medida que a língua vai se transformando essas alterações tanto no âmbito fonético e fonológico são cada vez mais propensas a acontecer, dentro das causas analisadas neste estudo como principal disseminadora destas alterações está culminada a falta de atenção ao falar pois enquanto escrita percebeu que os entrevistados sabiam a grafia correta, percebeu-se ainda que crianças em contato com estas variações quer sejam ditas por seus pais ou ainda avós tendem a repetir pelo próprio convívio social mesmo estas frequentando a escola.

Certamente esta questão merece ser mais bem aprofundada com o intuito de investigar outras causas para que haja a incidência destes usos, a não ser o motivo-mor da falta de atenção ao falar, e se tal ocorrência é também frequente em outras classes de pessoas, com idade e nível de estudo diferente do aqui apresentado. Espera-se que os resultados deste estudo possam oferecer subsídios de forma positiva para o campo da sociolinguística, possibilitam a elaboração de novos estudos em torno do assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Português ou brasileiro?* São Paulo: Parábola, 2001.

_____; GAGNE, G.; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOZA, Teresinha Pereira. *Pensando a língua em suas diferentes formas: uma nova abordagem em relação ao ensino de língua portuguesa*. 2007. 55 p. Monografia. (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina).

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística. I. Objeto teóricos*. São Paulo: Contexto, [s.d.], p. 121-140.

BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3. ed.. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e a fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação linguística. In: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para os 1º e 2º graus: coletânea de textos*. São Paulo: SE/CENP. 1988, v. I, 53-9, p. 29-41.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1969.

CATARINO, Dílson. Variação linguística. Disponível em: <<http://dilsoncatarino.blogspot.com/2008/02/variao-lingstica.html>>. Acesso em: 22-02-2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. ver. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, CD-ROM versão 1.0, para Windows.

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

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

SAPIR, E. *A linguagem*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971.

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

**APAGAMENTO DE /r/ FINAL:
REFLEXO DA FALA NA ESCRITA
DE ALUNOS DE ZONA RURAL E URBANA**

Marivan de Souza Santos (UFRB)
mary_ss07@hotmail.com

1. Introdução

A preocupação com os fenômenos linguísticos dentro da sala de aula não é recente, mas foi na década de 1960 que a sociolinguística começou a ampliar o olhar sobre a influência da fala na escrita dos alunos. Apesar das propostas da área receber críticas, seja de natureza externa ou de natureza interna muitos sociolinguistas acreditam que a disciplina pode contribuir para a melhoria do processo educacional, especificamente, no ensino de língua materna.

Alguns pesquisadores vêm aplicando os resultados dos estudos variacionistas à pesquisa educacional dentre eles Mollica (2000, 2003) enfoca dentre muitos fenômenos o cancelamento de /r/ em grupos consonantais, investigando a interferência da língua falada na escrita. O que particularmente nos interessa é o estudo relacionado à vibrante /r/ em posição final.

Nesse sentido, pretendemos dar continuidade a esse viés de pesquisa que aborda aspectos da interferência da fala na escrita. Abordaremos as consequências na escrita de crianças dos fenômenos da vibrante final /r/ que se realiza na fala. Delineamos como objetivo geral de nossa pesquisa: investigar em que medida se dá a intervenção da fala na escrita, e quais fatores estão envolvidos neste processo.

Além das considerações iniciais e finais, o artigo está organizado em quatro seções. Na segunda e terceira seções, apresentamos uma revisão da literatura sobre os fenômenos em estudo, na quarta seção traçamos o aparato metodológico utilizado para a realização da análise quantitativa e na quinta seção analisamos os dados dos textos produzidos pelos alunos da rede pública de ensino.

2. Variação linguística

A linguagem é, por natureza, um objeto sujeito a alterações, por ser uma parte constitutiva do ser humano. Se o homem está sempre evo-

luindo, mudando sua aparência, suas ideias e seus valores, é perfeitamente normal haver variações e mudanças linguísticas. Segundo

Labov (1972), a variação linguística é natural, é essencial à linguagem humana. Dessa forma, o que exigiria explicação seria a ausência da variação na linguagem e não a sua presença.

Em 1906, o fato social como motivação fundamental para ocorrerem alterações linguísticas: “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (MEILLET, 1921).

Na mesma linha de pensamento, Coseriu (1980) afirma que adversidade linguística pode ocorrer devido a diversos fatores e propõe uma classificação para as diferentes formas de variação: diacrônica, diatópica, diastrática e diafásica.

Segundo o autor, quando há alterações linguísticas resultantes da passagem do tempo, elas se denominam diacrônicas. Como exemplo para esse tipo de variação há o pronome “você”, enquanto resultado das mudanças na expressão “Vossa Mercê”.

As variações resultantes das características regionais, ou diatópicas, são representadas pelos distintos sotaques, evidenciados, por exemplo, pela diferente pronúncia do r em regiões paulistas e regiões nordestinas.

Além dessas, as variações diatópicas também se evidenciam em outros níveis, como o lexical, por exemplo, com os variados nomes existentes para um mesmo objeto; ou o morfossintático, como a distribuição regional do emprego do pronome “tu” / “você”.

Há também as alterações na linguagem resultantes dos diferentes estratos socioculturais, denominadas diastráticas, e que podem ser comprovadas com estudos comparativos entre falantes alfabetizados e analfabetos, por exemplo.

3. *Relação fala & escrita*

A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características específicas determinantes do lugar, do papel e do grau de relevância na atividade discursiva. Tais práticas justificam que a questão da

relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico. A fala é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia. Já a escrita, em termos institucionais, se adquire em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

A escrita é usada em contextos sociais básicos de nosso cotidiano, paralelamente à oralidade. Esses contextos, entre outros, são: a família, a escola, o trabalho, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um deles, a ênfase e os objetivos do uso da escrita são variados e diversificados. Há, contudo, inevitáveis relações entre escrita e contexto, fazendo surgir tipos textuais, bem como terminologias e expressões próprias.

4. O fenômeno do apagamento da vibrante final /r/

O apagamento do /r/ em posição de coda, em final de palavra, é um fenômeno antigo no português do Brasil. O processo, em seu início, foi considerado uma característica dos falares estigmatizados, no século XVI, nas peças de Gil Vicente, era usado para singularizar o linguajar dos escravos, assim estigmatizando esse tipo de variação, rotulando como linguagem de baixo nível e sem credibilidade. O fenômeno expandiu-se, sendo hoje comum na fala dos vários ambientes sociais.

Partindo das concepções de Oliveira (2002), durante muito tempo, o apagamento do /r/ esteve identificado com o falar dos estratos sociais mais baixos. Outra hipótese é de que o cancelamento fosse resultante das falas tribais, colocando a hierarquia linguística em primeiro plano. Oliveira (2002) também enfoca que fenômenos linguísticos não são restritos apenas a língua portuguesa.

No Brasil, vários estudos têm se dedicado no estudo desse fenômeno em diferentes regiões, dentre eles estão as pesquisas de Callou e Moraes (1998, 1996) e Oliveira (2002). Os trabalhos de Mollica (2000, 2002), por sua vez, utilizam os conhecimentos advindos da Sociolinguística para explorar a relação entre a interferência da fala na escrita, objetivo que também será perseguido na presente pesquisa.

Apesar do trabalho de Callou e Moraes (2002) não ter focalizado apenas a queda do /r/ em posição final, os resultados apresentados pelas autoras evidenciam uma significativa não realização do som nessa posição. A depender da área dialetal observada, nesse caso, o cancelamento apresentou-se como um dos processos mais atuantes dentre os demais em

posição final de sílaba. As pesquisadoras investigaram que fatores linguísticos e extralinguísticos têm influência significativa na realização do fenômeno.

5. Metodologia

Neste tópico, descreveremos os métodos utilizados para recolher o material de pesquisa e os pontos observados para gerar a discussão.

5.1. Coleta de dados

As informações foram reunidas a partir de uma produção textual, discursiva sobre a preservação da natureza, na qual foi apresentado aos alunos uma atividade com uma imagem em papel a4 de uma paisagem natural, contendo animais, árvores, rio e logo abaixo da paisagem o espaço para a narrativa. Antes das elaborações dos textos o professor discutiu junto com os alunos do que abordava a imagem sugerida, o orientador relatou a importância da preservação da natureza, do não desmatamento, não poluição dos rios e proteção aos animais, ou seja o cuidado que devemos ter com a fauna e flora. As produções foram orientadas pelo professor Alexandro Alves, nas escolas municipais Vivalda Andrade Oliveira (zona urbana) e Coração de Jesus (zona rural) na cidade de Amar-gosa (BA).

Nas escolas estudam alunos do ensino fundamental I, foi escolhido o quarto ano deste ciclo por já obterem certa desenvoltura na produção escrita. Dentre os vinte e cinco alunos advindos de zona urbana foram sorteados cinco dos vinte e cinco textos, nos quais foi analisado o apagamento do /r/ final, já a classe vinda de zona rural era formada por dezoito alunos da qual também foram sorteados cinco textos para análise da supressão do /r/ final.

5.2. Resultado

Nos textos recolhidos foi observado, diversas vezes, o apagamento do /r/ final no final de palavras, geralmente em verbos no infinitivo como: brincar-brinca; jogar-joga; cuidar-cuida etc.

O material em que foi detectado a variação foi em sua maioria de estudantes oriundos de zona rural, de cinco textos foram identificados

três com variação sendo que nas produções de alunos advindos de zona urbana a mesma quantidade só houve uma com variação identificada.

Deste modo percebe-se que a interferência da fala na escrita em indivíduos da zona rural é mais frequente, sendo assim o apagamento do rótico em coda silábica ocorre na fala de ambos os contextos; porém, nas áreas rurais, não há tanta cobrança de uso culto em seu contexto de convívio social.

6. Considerações finais

De acordo com a análise dos textos recolhidos, pode-se observar que a interferência da fala na escrita de indivíduos naturais de comunidades rurais é mais frequente do que de áreas urbanas.

Portanto, é nítido que o apagamento /r/ final é realizado em ambos os contextos na fala, mas identificamos que na escrita os alunos de zona rural é comum uma transcrição precisa da forma em que realiza a fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Ed.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002, p. 463- 489.
- LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

**AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL
NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

Jéssica de Freitas Machado (FAETERJ)

jessicaemigueljr@gmail.com

Daniela Oliveira Ferreira (FAETERJ)

dani.oliveira.ferreira@gmail.com

Ionice Ávila Pereira (FAETERJ)

ioniceavila@gmail.com

Karina Detogne (FAETERJ)

karinadetogne@ig.com.br

1. Introdução

Sendo a língua um sistema social, o presente artigo tem por finalidade explicar de que forma a psicologia pode contribuir na interação comunicativa, favorecendo o amadurecimento cognitivo, social e cultural do indivíduo.

Sendo a linguagem um processo de inserção social do homem, os estudos psicológicos contribuem para o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas que envolvem a percepção e a língua.

A linguagem possibilita a interação e a comunicação entre os indivíduos e é através da palavra que o indivíduo consegue se exteriorizar de sua vida interior, corrigindo suas ações futuras, ou seja, já possui a abstração da realização de seu ato. Com o surgimento da linguagem há também uma aceleração do desenvolvimento cognitivo, onde a criança se afasta de sua objetividade abstraindo o real em desejos e fantasias.

Sendo assim, os estudos psicológicos auxiliam o amadurecimento cognitivo, social e cultural do indivíduo, buscando um aperfeiçoamento da linguagem, de forma com que o indivíduo consiga estabelecer um papel social, utilizando-se da fala.

No entanto, o campo da psicologia que mais influencia a linguística é a Gestalt, que tem por objeto de estudo a percepção, presente nos discurso de cada falante, que com a capacidade de abstração, também presente nos estudos da Gestalt, evoca no indivíduo o poder de elaboração de um discurso a partir da origem de outro, ou até mesmo pela imaginação, sem ser necessário que os fatos e os personagens do discurso sejam realmente verídicos.

Contudo, dentre os psicólogos que mais contribuíram para a linguística está Vygotsky, que com sua formação psicológica conseguiu mesclar na educação um processo de trabalho com o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, proporcionando um avanço educacional muito grande e contando com o apoio dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que apesar de serem elaborados muito após a sua morte, contém embasado muitas referências deixadas por este teórico.

Enfim, o presente trabalho relaciona as propostas psicológicas da educação com as propostas linguísticas e como a psicologia pode auxiliar no aprendizado da língua materna.

2. *Língua: um sistema social (sociocultural)*

De acordo com Câmara Jr. (1968, p. 223 *apud* CHAGAS, p. 70) sendo a língua um “sistema de sons vocais por que se processa numa comunidade humana”, está em constante renovação. No campo sociolinguístico, a língua está sempre em reconstrução e desconstrução, que nunca se conclui, sendo realizada em atividade social, por meio da coletividade e produzida por todos seus falantes através da interação por meio da fala e da escrita, variando conforme a região, a classe e o meio onde o falante está inserido.

A variação linguística pode ocorrer de forma diferenciada até mesmo no interior de um único grupo social, apresentando-se de forma organizada, sendo condicionada por diversos fatores, dependentes das características originárias da língua, pois como tal, ela é um sistema que proporciona a seus usuários a base necessária para interagir plenamente com a cultura social.

A variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada por quem ele é. Todo falante aprendeu, tanto a sua língua materna como uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa variedade pode ser diferente em algum ou em todos os níveis de outras variedades da mesma língua, aprendidas por outro falante dessa mesma língua. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão chama-se dialeto (CHAGAS, p. 71).

Os dialetos variam de acordo com a classe social, com a região, com a idade e com o sexo. Sendo assim, a linguagem de um jovem rapaz pode ser diferenciada da linguagem de um idoso ou de uma mulher, mesmo que estes pertençam à mesma comunidade. Todavia, a língua, num processo sociocultural, tem a finalidade de estabelecer e proporcionar uma comunicação que seja entendida por todos os seus usuários.

Mesmo ocorrendo modificações nos dialetos, a linguística deve provocar uma interação entre os falantes, para que estes utilizem da fala em seus relacionamentos sociais e culturais, de forma que qualquer receptor consiga entender a mensagem transmitida pelo emissor.

Segundo Perini (2001 *apud* CHAGAS, p. 71):

Há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (“o português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.

Ao contrário dos gramáticos que querem uma reprodução fiel das normas e regras da gramática portuguesa, os linguistas estão mais preocupados em inserir a língua no meio social para que seja possível estabelecer uma comunicação precisa e significativa, pois a escrita não possui a mesma dimensão e riqueza da fala.

Com o recurso da linguagem é possível ao homem uma representação da realidade física e social, estabelecendo um vínculo muito forte com o pensamento, possibilitando que, através de ações seja possível comunicar ideias e pensamentos, influenciando o próximo e estabelecendo relações interpessoais, permitindo que o indivíduo adquira novas formas de compreender o mundo e agir sobre ele.

No entanto, para que haja tal ação, é necessário que o emissor e o receptor da fala estejam interagindo num mesmo contexto, caso contrário não haverá uma comunicação real. Sendo o contexto uma parte da representação mental, é através da compreensão de mundo que o indivíduo estabelece condições de adequação à fala, levando em consideração situações passadas ou futuras do falante e do ouvinte.

Como a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento, o código linguístico não apenas reflete a estrutura de relações sociais, mas também a regula. O homem aprende a ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala. Se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta. (CHAGAS, p. 74)

Isto é, cada falante utiliza a língua aprendida dentro da cultura e da sociedade ao qual pertence, no entanto os vocábulos aprendidos podem sofrer alterações de acordo com a sociedade e cultura no qual seu usuário possa passar a pertencer.

Antes de falar, o indivíduo primeiro mentaliza sua pronúncia, para depois pô-la em prática, contudo, ambos, falante e ouvinte, devem estar sintonizados com o mesmo contexto, ou seja, devem conhecer os dialetos, para que possam se comunicar e interagir socialmente.

3. As contribuições da psicologia no uso da linguagem

Segundo Leite (p. 2), os psicolinguistas e os psicólogos preocupados com questões linguísticas, no final da década de 70, realizaram trabalhos voltados para aspectos estruturais e funcionais da linguagem, levando-os a tratar de forma primordial a função da linguagem e “questões de ordem semântico-pragmática”, onde esta quando trata de assuntos linguísticos em forma de contexto possui o atributo de “cobertura” (que envolve o todo), no entanto quando comparada a semântica não possui um significado nítido.

A linguagem possui as funções de representar e comunicar, no qual a representação permite a reprodução de objetos, ações, entre outros, por meio de signos. Nesse aspecto, a linguagem codifica as informações visando suas funções cognitivas, representando também o pensamento. Já a comunicação transmite a informação do emissor ao receptor por meio da interação social.

Conforme Azevedo e Lepesqueur (2011, p. 66), a relação existente entre psicologia e linguística é muito significativa, principalmente no que se refere à “dimensão cognitiva da linguagem”, em especial no uso de habilidades e capacidades de categorizar, abstrair, memorizar e perceber.

Apesar dessas questões estarem mais voltadas à psicologia, a linguística cognitiva tem um grande envolvimento, pois estas capacidades relacionam as duas ciências, no uso da linguagem e da cognição.

A escola da psicologia que teve mais contribuição para os estudos linguísticos foi a Gestalt, que surgiu no início do século passado através dos estudos de Köhler, Wertheimer e Koffka, tendo ela uma influência maior na linguística cognitiva.

O objeto de estudo da Gestalt é a percepção que se encontra presente nos pensamentos e na linguagem. Desse modo, para utilizar a linguagem é necessário de recursos psicológicos e cognitivos, uma vez que os princípios que regem a cognição se encontram, também na linguagem.

[...] os significados linguísticos são resultado tanto do conteúdo conceptual evocado, como da perspectivização conceptual imposta a esse conteúdo. Isto é, os conteúdos expressos linguisticamente trazem sempre uma dimensão de perspectiva, expressam um determinado ponto de vista sobre a 'cena' sendo descrita. (AZEVEDO & LEPESQUEUR 2011, p. 67).

Quando um falante de língua observa uma cena e descreve invertendo a posição de um objeto, ele tem uma noção, que está estritamente ligada ao campo visual e cognitivo da Gestalt. No entanto, a linguagem e o discurso feito pelo falante pertencem a linguística. Entende-se então que, nesse sentido, a psicologia da Gestalt contribui para noções abstratas do campo visual e cognitivo do uso da linguagem.

A linguística cognitiva, através dos espaços mentais, usa a percepção visual para descrever o modo pelo qual a informação linguística se distribui no nível cognitivo ao mesmo tempo em que a linguagem vai sendo modelada ou interpretada.

Em geral, o falante situa seu discurso em uma base, assume um determinado ponto de vista, põe determinado evento em foco e realiza mudanças constantes nessa configuração. Temos aí noções relacionadas, ou relacionáveis à percepção visual, que são representadas no modelo pelas categorias discursivas de Base, Ponto de Vista e Foco. Ao longo do processamento do discurso, essas categorias discursivas são distribuídas entre os espaços mentais e os participantes da interação têm de acompanhar a dinâmica desse processo: perceber as alterações locais e manter a perspectiva do todo. (AZEVEDO E LEPESQUEUR 2011, p.69).

Além dos *gestaltistas* Köhler, Wertheimer e Koffka, um outro psicólogo que muito contribuiu para a linguística, em especial a cognitiva foi Lev Semenovich Vygotsky, que em seu livro *Pensamento e Linguagem* (1984, p. 118) afirma que uma palavra sem significado não possui um sentido, e esse significado atribuído às palavras é um fenômeno do pensamento conectado à fala passando a ser um fator linguístico quando pensamento se une à linguagem.

Isto é, uma palavra só tem sentido se lhe é atribuído um significado e só passa a pertencer à linguística quando o pensamento no qual o significado da palavra se encontra está em união com a palavra, já se fala pensando no significado do que se está falando.

Com sua psicologia sociointeracionista, Vygotsky propôs à educação reflexões e teorias sobre o pensamento e a linguagem.

Segundo Bock, Furtado & Teixeira (1999, p. 107), Vygotsky via o homem como um ser ativo que age sobre o mundo por meio de relações

sociais, transformando suas ações para poder constituir o “funcionamento de um plano interno”.

Para o psicólogo russo, o indivíduo aproxima-se da natureza com o intuito de mediar as funções psicológicas complexas, pois ele não só responde aos estímulos ambientais como também os alteram e usam essas modificações para benefício do próprio comportamento. Nesse ponto de vista, o aspecto histórico, para Vygotsky, é bem parecido com o cultural. Nele o homem usa os recursos naturais para dominar o ambiente criado ao longo da “história social da civilização”. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA 1999, p. 108).

O aspecto cultural diz respeito aos meios sociais criados pela sociedade, no qual a criança enfrenta ao longo do seu desenvolvimento, organizando os instrumentos mentais e físicos que desde pequena a criança tem que dominar e vão se expandindo dos poderes do homem estruturando seu pensamento. Um instrumento básico que para Vygotsky o homem criou é a linguagem, de forma que se não a tivesse desenvolvido, não seria possível a organização atual dos processos superiores.

No estudo feito por Vygotsky, sobre o desenvolvimento da fala, sua visão fica bastante clara: inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de auto direção. (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA 1999, p. 109)

Sendo assim, é possível entender que quando a criança começa a adquirir o uso da fala, ela o faz sem pensar no que está dizendo, ou seja, por estar inserida em uma sociedade formada por adultos que já possuem a aquisição da linguagem, a princípio, a criança apenas repete o som que escuta para comunicar-se. À medida em que vai reconhecendo os valores das palavras seu desenvolvimento cognitivo vai amadurecendo e ela vai conseguindo representar por meio da fala o objeto no qual está pensando, atribuindo-lhe um sentido.

Este amadurecimento cognitivo da fala e do pensamento só é possível através do contato social, a criança começa a falar porque está inserida em uma sociedade e é por meio dessa interação que ela desenvolve

sua linguística cognitiva, onde mente e língua vão amadurecendo, unindo-se.

Através da obra de Vygotsky (1984, p. 118), pode-se entender que, inicialmente a fala e ação são mecanismos que não dependem uma da outra. A linguagem e o pensamento não estão inter-relacionados, no entanto, com o desenvolvimento da criança, ambos vão se desenvolvendo e esta relação acontece quando cognição e língua evoluem, neste momento estas habilidades se encontram, se modificam e se desenvolvem, originando a inteligência humana, formando uma ligação entre fala e ação. A princípio, aquela acompanha esta, posteriormente, a fala planeja e domina o curso da ação.

Conforme Bock, Furtado & Teixeira (1999, p. 109-110), os movimentos e expressões verbais da criança influenciam o adulto que os interpreta e responde à mesma por meio de ação ou fala, ou seja, a fala possui um importante papel no desenvolvimento psicológico da criança, por isso, a fala egocêntrica, nada mais é do que uma transição entre a fala interior com a exterior.

A linguagem é a base da relação entre as funções psicológicas e as funções psicológicas e as ações dos indivíduos para a contribuição de um funcionamento interno, visto que este não é a reprodução do externo, já que há transformações no processo de internalização. Isto é, o indivíduo não abstrai a fala exterior para a interior, haja vista que a fala interior também sofre um processo de transformações e desenvolvimento. As relações sociais são, então, resultantes das funções psicológicas do homem, operando por meio de interação sociais e por meio da linguagem.

4. Vygotsky e o ensino da linguagem

De acordo com Bock, Furtado & Teixeira (1999, p. 107), Lev Semenovitch Vygotsky, nasceu em 1896 e morreu em 1934, com apenas 37 anos. Ele lutou por uma alternativa dentro do materialismo dialético contra o idealismo e o mecanicismo na psicologia. Ao lado de outros teóricos propôs inovações sobre temas a respeito da relação do pensamento e linguagem, desenvolvimento infantil e a função da instrução no desenvolvimento.

Para ele o que diferencia o homem do animal está nas relações sociais, regidas pelas formas superiores do comportamento consciente (pensamento, memória, atenção voluntária etc.).

Conforme o Centro de Referência Educacional, a partir de 1912, o psicólogo Vygotsky estudou direito, filosofia e história em Moscou. No entanto, foi durante seus estudos secundários que se interessou pelas ciências humanas (línguas e linguística, estética e literatura, filosofia e história).

Segundo Vygotsky (1935 *apud* FARIA 2006) a aprendizagem está veementemente relacionada ao desenvolvimento num processo de transformação no qual, durante a maturação da vida social, de acordo com o que a criança aprende, ela vai se desenvolvendo. A criança aprende adquirindo a experiência ao qual vai amadurecendo.

A isso, conforme Faria (2006), Vygotsky (1935), conceitua como zona de desenvolvimento proximal ou ZDP, que caracteriza a distância entre o desenvolvimento que a criança já adquiriu (desenvolvimento real) e o nível de desenvolvimento que será atingido pela criança (o desenvolvimento potencial).

Preocupado com a questão educacional, Vygotsky (1935) afirma que:

[...] há apenas um meio: planejar as atividades didáticas levando em conta e buscando incidir sobre a ZDP. Para tal, seria imprescindível que o educador conhecesse tanto o desenvolvimento real quanto o potencial de seus alunos, ou seja, as atividades que estes conseguem realizar autonomamente e aquelas que são possíveis apenas com a colaboração de outrem. (FARIA, 2006).

Com o intuito de solucionar as dificuldades encontradas no ensino, principalmente a do modo de avaliação dos níveis real e potencial, acompanhando-os individualmente por cada um no processo escolar, foi aplicado no Brasil, os PCN (1998), que abriria um novo horizonte de perspectivas e desafios educacionais.

Os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998) estão intrinsecamente ligado às ideias vygotskyana, em especial na seção “A Mediação do Professor no Trabalho com a Linguagem”, que trabalha com o conceito de ZDP, considerando como importante o professor como mediador no ensino de língua, valorizando a “palavra do outro na interlocução, ou tornando o ambiente da sala de aula em espaço de reflexão e de contato crítico e respeitoso com o diferente, enfim, um espaço de alteridade saudável”. (FARIA, 2006).

De acordo com os PCN (1998, p. 48), o professor deve estar atento aos conhecimentos prévios e às competências discursivas dos alunos para que possa avançar no processo necessário de ensino.

Quanto aos *Objetivos de Ensino*, os PCN apontam para o desenvolvimento das “atividades globais, escuta de textos orais, leitura de textos escritos, produção de textos orais/escritos e análise linguística” (FARIA, 2006), objetivando que o aluno consiga ser capaz de ao ler um texto possa estabelecer uma conexão com suas expectativas e que estas leituras desafiem sua atual condição de acordo com a linguagem textual ou por meio das orientações mediadas pelo professor.

Ou seja, através do ensino de línguas, o aluno, com a mediação do professor ou por meio de recursos textuais, se torne um leitor crítico capaz de abstrair a leitura para sua vida real e vice-versa.

Sendo assim:

o professor formado deve vivenciar o que irá ensinar, sob a pena de não contagiar os alunos com o que diz e faz. O gosto pela leitura, pelo conhecimento, o respeito à diversidade linguística, entre outros, devem ser requisitos indispensáveis ao professor. Como enfatizam os PCN, é uma responsabilidade coletiva de educadores – e onde acrescentamos também os alunos – fazer da escola um espaço de crescimento, de respeito, de cidadania. (FARIA, 2006).

Ou seja, cabe ao professor, como mediador, preparar o aluno para ser um falante de língua capaz de compreender e participar socialmente como um ser agente no mundo ao qual pertence. O ensino de língua deve capacitar as habilidades cognitivas do educando a fim de proporcionar a ele uma inserção na sociedade como alguém capaz de promover mudanças socioculturais.

5. *Considerações finais*

Levando em conta que a língua é a oportunidade inicial para a inserção do indivíduo na comunidade social, cabe à linguística promover ao aluno a habilidade para manusear a linguagem.

No processo de aquisição da língua, o indivíduo em princípio não consegue mentalizar o significado das palavras, apenas reproduz os signos que lhes são ensinados pelos adultos da comunidade no qual pertence. Aos poucos, com o desenvolvimento da cognição, ele vai atribuindo os valores aos objetos, conseguindo pensar o significado da palavra do qual ele irá pronunciar.

E é nesse momento que a linguística abre espaço para a psicologia poder estudar a evolução da cognição do ser humano, onde com o amadurecimento do pensamento, o homem, é capaz de obstruir do entorno a

noção abstrata, trazendo para a construção do discurso, momentos e objetos que podem ou não ser reais.

Os estudos psicológicos, em especial o da Gestalt e de Vygotsky buscam levar ao indivíduo a aquisição da língua, que para tal realização deve estabelecer contato com o pensamento, onde um e outro caminham juntos em prol do desenvolvimento e maturação da linguagem. Maturação essa que só é possível com o desenvolvimento de ambos.

Enfim, o que se pretende com este artigo é mostrar que com o desenvolvimento cognitivo, o aluno de línguas, consegue, se lhe for mediado, adquirir um domínio sobre as capacidades linguísticas, pois se é acessível ao professor conhecer a capacidade individual do aluno, lhe é favorável uma boa inserção do conteúdo de língua portuguesa, respeitando suas capacidades, em especial a cognitiva. Pois a cognição influencia o homem no seu relacionamento, visto que a fala é uma herança sociocultural, presente nos relacionamentos e na interação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, A. M. T. de; LEPESQUEUR, M. Aspectos da afiliação epistemológica da linguística cognitiva à psicologia da Gestalt: percepção e linguagem. *Ciências e Cognição*, 2011, Vol. 16. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 01-06-2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias, uma introdução ao estudo de psicologia*. [São Paulo]: Saraiva, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENTRO de Referência Educacional. *Vygotsky: vida e obra*. 2008. Disponível em:

<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/teorias-teoricos/vygotsky%20vida%20e%20obra.pdf>>. Acesso em: 09-06-2013.

CHAGAS, C. E. das. *O papel social da língua: o poder das variedades linguísticas*. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/soletras/16/o%20papel%20social%20da%20lingua%20o%20poder%20das%20variedades%20linguisticas.pdf>>.

FARIA, P. P. F. de. *Os PCN e a aula de português*. Campinas, 2006.
Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>>.

Acesso em: 25-05-2013.

LEITE, L. B. Representação e comunicação: o estudo de funções linguísticas em psicologia. *Cognição e Linguagem*. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200006>.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M. et alii. (Orgs.). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Maria Diomara da Silva (UFJF)

mariadiomara@yahoo.com.br

Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka (UFJF)

lucia.cyranka@uol.com.br

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 87).

1. Introdução

Este capítulo introduz o conceito de sociolinguística e foca os seus principais aspectos na perspectiva educacional, de forma a contribuir com o exercício da prática docente. De maneira especial, destaca aspectos conceituais e teóricos que contribuem para a reflexão da realidade do professor alfabetizador.

Iniciaremos uma reflexão a respeito do conceito de língua, juntamente com os fatores linguísticos e extralinguísticos que a envolvem. Em seguida, trataremos das questões da variação e do preconceito linguístico que é presente na sociedade e, conseqüentemente, no contexto escolar. Finalizando, abordaremos a sociolinguística educacional, no tratamento dessas questões descritas e que necessitam ser embutidas na escola, local onde é possível e desejável que seja refletida e trabalhada a teoria Sociolinguística, com aqueles que diretamente estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem: o professor e o aluno.

Poderemos observar a evolução nos estudos variacionistas, que é extremamente significativo para a compreensão da verdadeira realidade e movimento linguístico existente em todas as línguas. Dessa forma, torna-se possível entender a dinâmica fascinante de mudanças que envolvem as construções linguísticas tanto dos nossos alunos, quanto dos que a pró-

pria comunidade de fala realiza, em uma perspectiva histórica, social e científica.

Grande parte dos conceitos que serão tratados adiante, não são pertencentes ao currículo de formação do professor dos anos iniciais e, muitas vezes, também pouco se encontra nos cursos de letras. Observaremos o quão é importante para o trabalho em língua materna, o conhecimento de todos os conceitos que serão expostos a seguir. Esse, portanto, é um objeto de estudo que é palpável para o professor, possível de ser percebido e analisado na prática do seu trabalho em sala de aula.

Certamente, o papel político subjacente ao fazer docente por meio de um trabalho educacional sociolinguístico, revela uma posição e o movimento de um caminho que conduz a uma verdadeira democratização no ensino da língua materna no Brasil, o que desejamos e buscamos enquanto educadores.

1.1. A sociolinguística educacional

Tratar das questões acerca da teoria variacionista e do preconceito linguístico é pertinente principalmente no que tange às questões escolares. As contribuições trazidas por essas teorias auxiliam, e muito, na inclusão de uma prática pedagógica humanizada, que consiga perceber no aluno, não apenas um (mau) usuário da língua, mas um produtor dela, capaz de assimilar, construir e reconstruir a linguagem.

A esse respeito, Erickson (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128), define essa prática como uma pedagogia culturalmente sensível, a qual

[...] é um tipo de esforço especial empreendido pela escola a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de troca de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores.

A pedagogia culturalmente sensível é, portanto, a forma capaz de aproximar alunos e professores na busca de um conhecimento linguístico que possa proporcionar a ambos uma interação verbal que os auxilie no processo de ensino-aprendizagem.

A sociolinguística é, assim, a essência da questão que tanto levantamos sobre o porquê ensinar português para falantes do português. É consensual que o aluno, ao inserir-se na escola, é conhecedor dessa lín-

gua que lhe é familiar, aprendida com aqueles com os quais ouviu falar. Cagliari (1991, p. 19) afirma que “uma criança que entra para a escola pela primeira vez, aos 7 anos, já trilhou um longo caminho linguístico, já provou no dia a dia um conhecimento e uma habilidade linguística muito desenvolvidos”.

No entanto, esse conhecimento legítimo da língua se restringe, de certa forma, à linguagem oral, mesmo lidando direta ou indiretamente com o código escrito. O mesmo autor afirma que o aluno sabe algumas coisas sobre a língua, e não outras. Desse modo, é possível e necessário perceber e realizar um trabalho sistemático no ensino de língua materna.

Nesse contexto, a escola torna-se responsável em proporcionar a esse aluno instrumentos para que ele possa aprimorar essa linguagem verbal já apreendida por ele, através do monitoramento estilístico e da própria aquisição do sistema de escrita alfabético.

Esses instrumentos abrigam diversas e distintas capacidades linguísticas que necessitam ser introduzidas, trabalhadas, consolidadas e retomadas (BEAUCHAMP, PAGEL & NASCIMENTO, 2007) nos anos que se seguem do período escolar.

Tratar o ensino de língua portuguesa como o ensino de língua estrangeira, como vemos e ainda encontramos em algumas instituições educacionais, é artificializar a língua e afastá-la cada vez mais dos seus falantes. Lidar com o aluno como se ele não tivesse conhecimento sobre o objeto de ensino, que é a língua, é uma atitude incorreta. De acordo com Cagliari (1991), o falante nativo de uma língua já dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais bem antes de estar na escola. Desse modo,

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. (CAGLIARI, 1991, p. 17).

Diante disso, quantas vezes ouvimos os alunos dizerem que não gostam ou não sabem o português? Mas como não sabem, se são eles falantes nativos da língua? A que tipo de (não) conhecimento linguístico esses alunos se referem?

Nossas escolas, muitas vezes, insistem em ensinar uma gramática normativa, que por fim, não é aprendida pelos alunos, destoando da realidade linguística falada no português do Brasil. A manutenção dessa norma-padrão, segundo Lucchesi (2002), pode explicar o insucesso do modelo de um padrão linguístico pedagógico adotado por grande parte das escolas, que se afasta do uso real da norma popular e até da norma culta.

É muito tempo que o aluno passa na escola! São 12 anos que tem contato com o ensino de língua materna. Como pode esse aluno não ter sido instrumentalizado para fazer uso dessa língua que faz parte da sua própria identidade? O que nossas escolas têm priorizado como objeto de ensino? Cagliari discute que:

O aluno passa anos e anos, diariamente, em salas de aulas de português, e o que aprende? Sempre as mesmas coisas: o que significa a palavra... *telúrico*? Como se escrevem as palavras... *exceção, extenso e estender*? Qual o plural de... *cidadão*? A que categorias gramaticais pertencem as palavras... *mal e mau*? O que é um substantivo... concreto, abstrato? Qual o coletivo de... *lobo*? Qual o sujeito das orações [...] “caiu no jardim a bola” [...] e finalmente: “Faça uma redação sobre o retrato de um cego”. (CAGLIARI, 1991, p. 23-24).

Essa reflexão do autor nos leva a questionar se o estudo de português se resume a isso e, dessa forma, como nos é apresentado. Cagliari (1991) faz uma crítica ao sistema escolar que trabalha com o jogo de perguntas e respostas, como o exemplo dado de uma criança que responde *os paioa, ao avoa, ao tiaa*; para os femininos de *pai, avô e tio*.

Certamente, uma criança de 7 anos de idade, falante nativo do português, sabe o gênero gramatical dessas palavras. Portanto, mesmo sabendo dos pares, a criança arrisca uma solução que não parece tão óbvia, seguindo o esquema proposto pela escola, que emite uma linguagem institucionalizada.

Cagliari (1991) ainda aponta que o problema no ensino de português não é relacionado somente ao que é ensinado, mas também se torna falho, porque se deixa de ensinar muita coisa. Para que se mantenham conteúdos como esses que são citados nos currículos da grade escolar, outros são retirados, para que aqueles permaneçam.

São profundamente arraigados, nas escolas, os estudos que giram em torno da morfologia e da sintaxe e pouco se aprofunda ou trabalha com os estudos que privilegiam a fonética, a fonologia, a sociolinguística.

Apesar de os alunos permanecem na escola durante anos, onde estudam o português, eles saem dela sem saberem como falam e como podem falar a sua própria língua.

É papel da escola, portanto, proporcionar o conhecimento ao aluno sobre a sociedade em que vivemos, por meio da linguagem. Assim como a reflexão do que essa mesma sociedade espera de cada indivíduo linguisticamente, e o que esse aluno pode fazer quando utiliza determinada variedade do português (CAGLIARI, 1991).

Para isso, a reflexão linguística nas escolas, é um passo importante para a democratização no ensino de língua, principalmente para aqueles alunos socialmente oriundos de classes populares que são os principais alvos da crítica de sua linguagem no ambiente educacional.

Carece de base científica, portanto, a prática de desqualificação da linguagem dos alunos, a negação de sua fala espontânea como sendo correta. O critério de certo e errado em linguagem não é absoluto, e isso deve ser reconhecido e adotado pela escola, para evitar a rejeição, pelos alunos, justamente daquela variedade que ela pretende ensinar. (CYRANKA, 2009, p. 50)

Como dissemos anteriormente, a avaliação dos “problemas” escolares do português não podem ser feitos de forma não linguística, e sim levando em consideração o funcionamento e os usos da língua. Retomamos aqui, a necessidade sobre o conhecimento do ensino de línguas, pois é pela falta dele, que muitas vezes são disseminadas ideias não científicas a respeito do ensino em língua materna. Sendo assim,

A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente. (CAGLIARI, 1991, p. 35).

Um falante nativo de uma língua não comete erros linguísticos, seja ele adulto ou criança. Erro linguístico é quando a estrutura da língua não permite a compreensão por parte dos interlocutores. É plenamente compreensível para um falante do português brasileiro, a seguinte fala: “Nóis vai armuçá dispois que nois terminá a prantação de mio.”

Obviamente que essa fala demonstra a identidade do falante, através de uma variação do português rural, porém linguisticamente correta na sua constituição. Errado seria se dissesse: “Vai nóis dispois armuçá nóis que a terminá de mio prantação.”

A esse respeito desses supostos “erros” de concordância verbal e/ou nominal, Bortoni-Ricardo (2005) explica que eles são sistemáticos e

previsíveis, quando há um conhecimento das características do dialeto que está em questão.

É preciso que a escola ensine aos seus alunos sobre a variedade linguística e o que impulsiona essa variação, como a língua funciona e promover uma autorreflexão dos alunos desde a alfabetização, para o modo como eles falam a língua e porque assim falam. Desse modo, é possível caminhar em direção a uma educação bidialetal, capaz de instrumentalizar esses alunos para que exerçam, por meio da linguagem, seu papel como cidadãos.

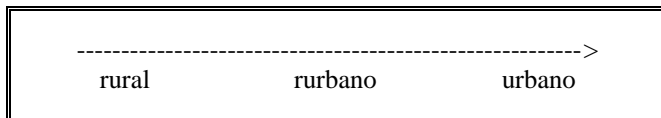
Diante de tudo o que foi exposto, como promover essas reflexões e mudanças sem o professor, ou melhor, sem que esse professor se detenha dos conhecimentos linguísticos que são essencialmente importantes no ensino de língua materna, desde a alfabetização, até o último ano do ensino médio?

O grau do significado no ensino de língua para o aluno se dá na medida em que ele se encontra inserido nessa própria dinâmica do ensino de língua. Bortoni-Ricardo (2005, p. 209) afirma que “para lidar com a variação linguística e cultural de nossas crianças, a escola precisa tornar-se culturalmente sensível”. Dessa maneira, ao aceitar a diversidade, a escola também a torna funcional, o que requer uma mudança de postura dessa mesma escola, dos seus professores, alunos e da própria sociedade.

A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

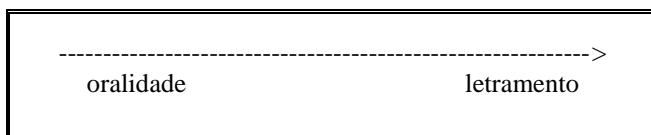
Para isso, Bortoni (2004) propõe um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro, através da adoção de um modelo de 3 contínuos: *urbanização*, *oralidade-letramento* e o de *monitoração estilística*. No contínuo de *urbanização*, encontramos em uma extremidade de uma linha os falares rurais e, na outra ponta, os falares urbanos. No meio dos espaços entre eles, encontramos os falares *rurbanos*, formados pelos indivíduos que migram da zona rural para os centros urbanos, porém preservam traços dos seus antecedentes linguísticos e culturais.

O contínuo de urbanização pode ser representado da seguinte forma:



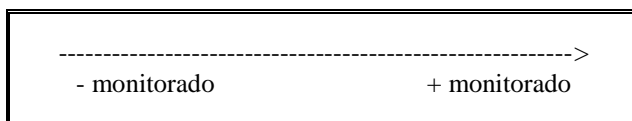
O contínuo de oralidade-letramento também é situado em uma linha, na qual se encontram os eventos de letramento, em uma extremidade e os eventos de oralidade, na outra. Considere-se, ainda, a influência da língua escrita em ambos eventos. Destaque-se, entretanto, que os eventos de oralidade não são apenas informais. Podemos encontrar eventos de oralidade que são, também, de letramento aproximando-se muito da língua escrita ou mesmo pautados nela, como um discurso político ou um sermão religioso.

O contínuo de *oralidade-letramento* pode ser assim representado:



Já no contínuo de *monitoração estilística*, são definidas as distinções das interações espontâneas para aquelas que exigem um maior grau de planejamento. Esse monitoramento é maior ou menor, dependendo de fatores que ocorrem no momento da interação verbal.

O contínuo de *monitoração estilística* pode ser representado da seguinte forma:



Independente do aluno pertencer a qualquer parte do contínuo de urbanização, cabe à escola cumprir o seu papel como uma instituição educadora, mostrando, instruindo e ensinando como funciona a variação linguística no português do Brasil. O aluno só conseguirá ser competente e crítico no uso da sua língua, quando ele conhecer e se reconhecer na descrição desses contínuos.

Esses fatos nos levam a refletir na importância que a escola tem na formação das nossas crianças, principalmente as que provêm dos segmentos mais pobres da sociedade e a consequente responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educacional, entre os quais apontamos para o papel que

sabemos limitado, mas nem por isso menos relevante, que cabe à sociolinguística aplicada à educação, nessa tarefa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 50)

Bortoni-Ricardo (2005) ressalta que é na escola que a criança brasileira tem a oportunidade de conhecer e ter acesso a estilos diferentes dos quais já é familiarizado, e é através dela que ele pode incorporar esses novos estilos ao seu repertório linguístico, que muitas vezes é limitado. E ainda acrescenta que

A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

É perceptível o quanto uma educação sociolinguística atinge aqueles seguimentos sociais que durante anos permaneceram negligenciados e escusos por aqueles que detêm o poder na sociedade. O trabalho educacional, com a sociolinguística, alcança, legítima e compreende os alunos das classes populares que se tornam vítimas de um sistema de uma norma linguística, que é arbitrária e excludente.

É pouco provável que o indivíduo das classes desfavorecidas possa se aproximar de uma cultura letrada sem o auxílio e suporte da escola, que é a principal agência que deve oportunizar a prática social da lecto-escrita.

Numa sociedade como a brasileira, em que a língua padrão é claramente associada à classe social [...], uma criança pobre, de antecedentes rurais só poderá ter alguma oportunidade se for introduzida à cultura letrada por meio do processo escolar, a menos que, por uma conjunção quase mágica de talento, esforço e circunstâncias políticas, o letramento vá até ela e ela se torne um brasileiro ou uma brasileira que alcance a cidadania dominando os modos prestigiosos do falar. (BORTONI-RICARDO *apud* BAGNO, 2003, p. 37-38).

Por fim, enfatizamos que a sociolinguística, tão desconhecida dentre os professores dos anos iniciais, é um instrumento de grande relevância para o desenvolvimento do trabalho em educação, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Diante de todas as questões até então colocadas, mais uma vez refletimos em como o trabalho docente deve proporcionar essa prática de ensino na sua sala de aula, para que os alunos possam adquirir aquilo que a escola na sua essência deve oferecer: condições para que não só ele (aluno) seja modificado, mas que também ele, enquanto detentor de conhecimento possa modificar a sociedade em que vive.

2. *Considerações provisórias*

Buscamos defender, demonstrando em nosso trabalho, a necessidade da inclusão dos resultados das pesquisas linguísticas na formação do professor alfabetizador e, de um modo especial, os conhecimentos produzidos no âmbito da sociolinguística.

Observamos no percurso da alfabetização, que mudanças aconteceram em todos os seus aspectos: políticos, metodológicos e conceituais. Vimos suas implicações desde a sua constituição enquanto objeto de estudo até a formação docente.

Torna-se evidente que o professor alfabetizador encontra, no seu ambiente de trabalho, situações que exigem dele um conhecimento científico sociolinguístico a respeito de como proceder e intervir em vários momentos com seus alunos, como por exemplo, no reconhecimento da legitimidade da língua do aluno ingressante na escola, a interferência da fala na construção da escrita e as implicações fonéticas e sociais embutidas nesse processo.

A própria pesquisadora Bortoni-Ricardo (2002) aponta que, para que haja essa sensibilidade no trabalho com a sociolinguística é necessário haver preparação para atuar dessa forma, e isso exige conhecimento linguístico, porém, muitas vezes, o professor não teve oportunidade, por diversos motivos, de apropriar-se dele.

A autora ainda conclui que essa contribuição de pesquisas e informações acadêmicas precisam atingir o professor, e uma forma efetiva para que isso aconteça são as pesquisas colaborativas, em que há a oportunidade de uma autorreflexão e um diálogo com os professores na busca da conscientização dos graves processos de desigualdades sociais e que, sobretudo, invadem as escolas, permitindo que seja vivenciada na prática escolar uma pedagogia culturalmente sensível.

Concluo retomando a fala de Cagliari (1991) que em seu livro *Alfabetização e Linguística* afirma que quem trabalha com o ensino de língua materna é necessário ter o conhecimento (sócio) linguístico, isso desde a alfabetização. Certamente com uma formação privilegiada nesse campo, haverá uma grande contribuição para uma compreensão acerca do que ensinar nas aulas de língua portuguesa e a quem se está ensinando.

Essa dinâmica permite que a escola exerça seu real papel como uma instituição educadora, responsável pela formação plena dos seus

alunos. E a esses é dada a oportunidade de encontrarem nessa escola um lugar pelo qual possam crescer assumindo a sua identidade e se reconhecendo como sujeitos pertencentes a esse processo educacional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

_____. *Formação de professores: problemas e perspectivas*. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br>>. Acesso em: 08-05-2009.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 63-92.

ESTUDO DA LINGUAGEM EM PRÁTICAS DE REZAR E BENZER EM GOIÁS³

Jozimar Luciovanio Bernardo (UFG)

jozimarbernardo@yahoo.com.br

Maria Helena de Paula (UFG)

mhpcat@gmail.com

1. *Notas introdutórias*

“No princípio, Deus criou o céu e a terra. A terra estava sem forma e vazia; as trevas cobriam o abismo e um vento impetuoso soprava sobre as águas. Deus disse: ‘Que exista a luz!’ E a luz começou a existir” (*Gênesis*, 1, 1-3). Nessa passagem bíblica é perceptível um poder de criação acionado pela *palavra*: Deus *disse*, isto é, expôs seu poder de criação através de palavras. Sob o viés do conhecimento teológico, bem como do senso comum, assim como a luz passou a existir, o firmamento, as extensões de terra, os mares, as plantas, as estrelas, e tudo mais que compõe o cosmos tiveram suas existências seladas pela intervenção da palavra pronunciada pela divindade suprema.

A ilustração supracitada presta à reflexão acerca do tema desenvolvido neste artigo, que propõe analisar a dimensão mágica da palavra em textos de rezas e benzeduras colhidos em Goiás, especialmente na obra *Rezas, Benzeduras et Cetera: Medicina Popular em Goiás*, de Áticio Vilas-Boas da Mota (1977). Partimos do pressuposto de que

A “palavra” assume [...] nos mitos de cada cultura uma força transcendental; nela deitam raízes os entes e os acontecimentos. Por ser mágica, cabalística, sagrada, a “palavra” tende a constituir uma realidade dotada de poder (BIDERMAN, 1998, p. 81).

A relevância desse trabalho está no conhecimento do registro de práticas da cultura popular de Goiás, as quais ainda se reproduzem tanto nos recintos rurais, quanto nos próprios espaços urbanos que, por conta

³ O presente artigo resulta das primeiras leituras teóricas de nossa pesquisa em desenvolvimento no Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás, *Campus Catalão*, “A dimensão mágico-religiosa da palavra em textos orais sobre a religiosidade popular na comunidade São Domingos, Catalão (GO)” que, por sua vez, possui pertinência ao projeto “Léxico do português: conhecimento e ensino”, sob a coordenação da professora Dra. Maria Helena de Paula, líder do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística (Lalefil) da mesma instituição.

das origens e da cultura dos seus habitantes, quanto pelos aspectos geográficos, são permeados por ruralidades, assim como o rural pode estar conjugado com urbanidades.

O enfoque do estudo parte da inter-relação entre língua e cultura, uma vez que nos registros linguísticos da obra de Mota (1977) estão também acumulados os aspectos culturais da população de Goiás por ele estudada. Nesse sentido, convém ressaltar que os textos da obra, transcritos da linguagem oral, são produtos da memória dos/das rezadores/eiras e benzedores/eiras, que disponibilizaram um saber quase sempre restrito àqueles que estão destinados a aprender e dar continuidade a estas práticas do catolicismo popular. Enfim, caracterizam-se não apenas como língua, mas também como meio de acesso ao mundo e à cultura desses sujeitos.

2. O fazer científico: procedimentos metodológicos

Optamos por analisar, no trabalho aqui sugerido, alguns textos de rezas e benzeduras registrados na obra supracitada, a qual se apresenta como relevante fonte de conhecimento acerca da cultura popular em Goiás.

A passagem do *Gênesis* citada no início da introdução, a fim de instigar a percepção do valor mágico da palavra, condiz ao conhecimento teológico baseado na fé de que Deus transmitiu suas palavras por intermediários: profetas, apóstolos etc. Dessa maneira, calcadas na *revelação*, as verdades comunicadas por estes intermediários resultam de um conhecimento cujo objeto de referência são os dados de fé, que podem ter fundamento histórico (RAMPAZZO, 2002, p. 23-24). Tendo por base que para o campo científico o conhecimento requer, entre outros pressupostos, um método, um objeto de estudo concreto e certo despojamento da subjetividade, logo não é conveniente que nos respaldemos unicamente em dados de fé, aos moldes do conhecimento teológico. A partir disso, reiteramos a proposta de investigar cientificamente o caráter mágico da palavra, geralmente associado ao campo do sagrado, mas que apresenta condições de ser analisado pela perspectiva da inter-relação entre língua e cultura.

Ante a assertiva de que o produto científico deve respaldar-se por vezes outras com autoridade de fazer o pesquisador pensar seu objeto de pesquisa, este trabalho guia-se a partir de teorias que lhe dão fundamento

e consistência. Nas palavras de Hissa (2013, p. 31), “pesquisar é se aproximar de questões tomadas como relevantes e mergulhá-las em *teorias que fazem pensar*”. Destarte, realizamos uma pesquisa teórica sobre cultura popular, léxico e memória a fim de oferecer embasamento, entendimento e raciocínio lógico aos aspectos abordados na análise do material linguístico. A pretensão desse procedimento não é chegar a um resultado necessariamente inédito, mas capaz de oferecer novas perspectivas e possibilidades de análise acerca do objeto investigado, bem como acrescentar aos estudos da área dos estudos da linguagem. Em síntese, a atribuição dada à fundamentação teórica consiste em recolher a voz dos outros e dentro destas achar a própria voz.

Na obra de Mota (1977), escolhemos quatro registros de rezas e benzeduras para fazer a análise proposta. A escolha foi orientada pela percepção daquilo que acreditamos ser mais representativo e ilustrativo do caráter mágico nos exercícios de curar e benzer do acervo de práticas do catolicismo popular em Goiás. Nesse percurso, reproduzimos cópias do material de análise selecionado e as dispomos nesse trabalho para, então, verificarmos as unidades léxicas e os recursos linguísticos que sugerem como se infunde na palavra a possibilidade de intervir no plano extralinguístico.

3. A dimensão mágica do catolicismo popular

O catolicismo popular no Brasil se caracteriza como uma expressão cultural portadora de uma diversidade de práticas advindas de culturas precedentes, envolvidas num contínuo processo de reconfiguração da vida cultural cotidiana em seu transcurso histórico. No conjunto da tradição católica popular incluem-se, por exemplo, a devoção aos santos em ritos diversos, rezas e benzeduras.

Definir catolicismo popular em contraponto ao catolicismo oficial requer cautela, tendo em vista que, costumeiramente, as pessoas partilham de ambas as vertentes, ou seja, é comum ver sujeitos que frequentam missas e liturgias da igreja oficial e, quando necessário, procuram benzedores/eiras para cura de algum mal ou solução de um problema outro, participam de terços, festas populares etc. Portanto, torna-se mais cômodo considerar as práticas de rezar e benzer sem restringi-las apenas a um grupo de pessoas de determinado culto, mas como algo que já se construiu culturalmente, ultrapassando fronteiras da religião e dos estratos sociais. Não é meta desse trabalho tratar das origens e história do ca-

tolicismo popular no Brasil, tampouco da sua distinção em relação ao oficial, uma vez que estes fatores não são basilares para o estudo da linguagem que se pretende abordar.

Contudo, por sua importância para o entendimento da palavra como elemento primordial nos ritos de rezas e benzeduras, cremos ser oportuna uma sucinta abordagem dos aspectos básicos do catolicismo popular, principalmente do caráter mágico, prático e imediato dos seus rituais. A princípio, partimos da ideia de religiosidade popular, da qual comungamos com Câmara Neto (2002, p. 2). Em seu estudo sobre o tema, o autor observa que:

[...] a religiosidade popular [...] não é corpo eclesial nem corpo doutrinário, configurando-se em uma religiosidade dotada de razoável independência da hierarquia eclesial – incluindo-se aí toda a documentação oficial da Igreja e todos os teólogos elaboradores da doutrina –, independência essa ao caráter sistemático do catolicismo oficial, materializada em uma explosão quase íntima ao “sagrado”, humanizando-o, sentindo-o próximo, testando-o e sentindo sua força por métodos criados, não pelo clero, mas pelos próprios devotos, métodos esses que são transmitidos, em sua grande totalidade, oralmente. Em suma, o vivido em oposição ao doutrinal.

A partir disso, compreendemos que os exercícios do catolicismo popular, abordados no presente artigo, são invenções ou reinvenções dos seus praticantes e simpatizantes e próximas a eles, ou seja, estão presentes em seu vivido, não como doutrina, mas como o sagrado humanizado e sentido através do benzer, do rezar, das trocas recíprocas entre os humanos e os seres santificados. Estas trocas, representadas em variados e criativos rituais, precisam da linguagem, da palavra dita no momento certo e da forma como deve ser pronunciada, tanto para sua transferência quanto para sua eficácia. Enfim, “[...] toda a experiência consolidada nesse saber é a ele transmitida por meio de uma linguagem do cotidiano, rica, calorosa, direta e objetiva” (OLIVEIRA, 1985, p. 101).

Mas, afinal, o que é benzer? Oliveira (1985), em seu estudo que objetiva exatamente responder a esta questão, traz interessantes observações acerca do ato de benzer. A prática, conforme a autora, não é exclusiva dos benzedores e benzedoras, por ser social e acompanhar sujeitos em seu cotidiano em várias ocasiões, a saber: ao adentrar santuários, ao passar a frente de cemitérios, ao iniciar uma partida de jogo, ao lidar/deparar com o desconhecido que causa medo etc. é comum ver pessoas, consoante à religião a qual pertencem, fazerem o gesto do sinal da cruz, por exemplo, e/ou verbalizarem ditos religiosos. Destarte, Oliveira (1985, p. 10), enfocando o meio rural, completa:

Como uma extensão da solidariedade vivida pelos camponeses, na roça qualquer pessoa mais velha benze a mais moça. Qualquer profissional de sagrado, seja padre, capelão, rezador e rezadeira de terços, de ladainhas ou de outros tipos de rezas, benzedoras e até parteiras, todos benzem. Porque são, de um modo ou de outro, também reconhecidos como alguém que possa benzer.

A isto acrescentamos e destacamos que o trabalho dos profissionais das rezas e benzeduras se distingue evidentemente desses gestos e ditos cotidianos de atores sociais comuns, por conta dos primeiros tomarem o ato como ofício e por terem domínio das orações e rituais oralmente transmitidos por outros que a eles confiaram esses saberes. Oliveira (1985, p. 25-26) denomina estes profissionais de “cientistas populares”, por possuírem modos muito característicos de curar, combinando a medicina popular aos símbolos místicos da religião, outras vezes fazem adivinhações, leem sorte e lidam com mistérios e “coisas do além” e, assim, ordenam seu trabalho “no estreito espaço que escapa ao controle que fazem a medicina e a religião eruditas na nossa sociedade”.

Deste modo, sob a forma como se apresentam, apercebemos os benzedores e benzedoras da obra de Mota (1977) como esses “cientistas populares” possuidores de um saber peculiar, que estabelecem alianças entre humanos e santos e presentificam simbolicamente, por intermédio de rezas e rituais, os prodígios das entidades sagradas a fim de produzir benefícios àqueles que procuram por seus serviços voluntários.

Diante destas considerações, notamos o caráter prático e utilitário dos exercícios católicos populares, especificamente das rezas e benzeduras. Nesse sentido, Zaluar (1983), ao fazer um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular, analisa que as chaves para se compreender a sua lógica residem nas ações rituais, pelo fato de não haver uma teologia da vertente popular do catolicismo que a explique teoricamente. Corroboramos com a autora (1983, p. 14), quando afirma que “os devotos dessa religião não a concebem como teoria pura, desligada das coisas terrenas; o catolicismo popular é uma religião voltada para a vida aqui na Terra”. Logo, reforça-se a praticidade dessa religião. A esta instrumentalidade liga-se a magia, “caracterizando-se esta utilidade prática da magia com um meio de evitar ou combater os males que ameaçam os homens em sua vida cotidiana” (ZALUAR, 1983, p. 14).

Estas anotações acerca da instrumentalidade mágica e da simbologia representadas na “ciência do povo” e, do mesmo modo, nos escritos registrados por Mota (1977) por constituírem textos de rezas e benzeduras, contribuem significativamente para análise da dimensão mágica da

palavra, uma vez que o verbo possui papel preponderante na eficácia dos ritos, daí ser tomada como palavra capaz de fazer acontecer.

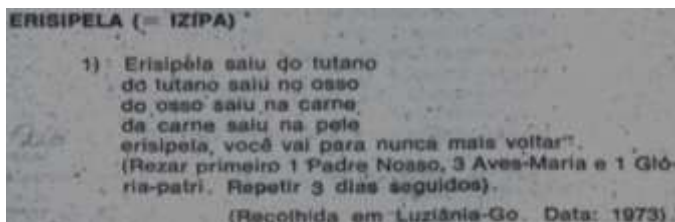
4. *Estudo da linguagem: conhecendo memórias e culturas*

Na obra em que aborda sobre tradição oral e tradição escrita, Calvet (2011) traz pertinentes contribuições ao presente artigo, sendo assim nesta subseção nos detemos nas discussões do autor acerca da linguagem oral e da memória, correlacionando-as com o nosso material de análise.

Calvet (2011, p. 140-141) explica que no passado, em algum momento da história, as sociedades de tradição escrita já foram sociedades de tradição oral, isto é, antes de escreverem, os humanos falaram, “mas esses ‘vestígios’ testemunham também o fato de que todas as sociedades de tradição escrita conservam uma parte da oralidade, e que essa parte não é, não pode ser considerada como um *corpus* fóssil”. Sob esta perspectiva, o que atualmente conhecemos como textos orais não são, em distintos graus, cópias intactamente conservadas na memória coletiva da sociedade. Nesse sentido, o autor exemplifica:

Todas as crianças do mundo aprenderam, geralmente da boca de suas mães, parlendas, canções, contos, que constituem o fundo cultural comum a seu grupo linguístico, assim como, em seguida, aprenderão os provérbios, as fórmulas cristalizadas etc. Algumas dessas formas se fixam definitivamente e se transmitem sem variação alguma [...] Em outras formas, a liberdade do ‘contador’ é muito grande e a permanência se limita ao conteúdo semântico e a algumas fórmulas chave (CALVET, 2011, p. 35).

Transportando esta acepção para o nosso trabalho, observamos que nas rezas e benzeduras registradas por Mota (1977) há convergências entre alguns registros da mesma natureza, isto é, as orações para uma mesma finalidade, colhidas em lugares diferentes, apresentam semelhanças quanto ao conteúdo. Vejamos, a seguir, os exemplos de orações para cura da erisipela, uma infecção cutânea causada por bactéria:



(MOTA, 1977, p. 38).

b) "Isipa que dá na pela,
da pela vai à carne
da carne vai aos nervos
dos nervos vai ao osso e tutano
do tutano vai às águas salgadas do mar
isipa isipela deixa este cristão sussegar.
(Reza-se 3 vezes com galinhos verdes sobre a infe-
ção. Os galhos após sua utilização são jogados
fora)"
(Recolhido em Porto Nacional-GO. Ano:1973)

(MOTA, 1977, p. 40).

c) "Isipa, isipela, isipelone
isipé deu no tutano
do tutano deu no osso
do osso deu no nervo
do nervo deu na carne
da carne deu na pela
da pela deu em Roma.
(Repetir três vezes)"
(Recolhido em Arraias-GO. Ano: 1973)

(MOTA, 1977, p. 40).

Podemos observar que os três registros foram coletados em diferentes cidades goianas em 1973, respectivamente Luziânia, Porto Nacional e Arraias. Os conteúdos se assemelham, apresentando algumas unidades léxicas correspondentes, como *tutano*, *pela/pele*, *carne* e *osso*. Ademais, o movimento de expulsar a erisipela, transferindo-a de um lugar para o outro se mantém nas três orações de benzedura, reproduzindo a ideia de afastamento gradativo da doença da pessoa acometida até deixá-lo o corpo “para nunca mais voltar” (MOTA, 1977, p. 38).

Calvet (2011, p. 38) observa que nas fronteiras da tradição oral “a permanência do texto repousa unicamente na memória” e completa que estes textos caracterizam-se perfeitamente pela permanência na diversidade, ou seja, os produtos da memória transmitidos pela oralidade nem sempre são os mesmos para todos que os conservam, são diversos. A isto o autor acrescenta que estes textos, quando em nada se diferem, no mínimo, apresentam acentuadas convergências. Exatamente como pudemos observar nos exemplos anteriormente ilustrados.

Ao falar sobre os nomes dos seres humanos, Calvet (2011) trata da questão religiosa que pode estar por detrás dessas unidades linguísticas nomeadoras. Para tanto, o autor se reporta aos uólofes, do Senegal, e fala de um fenômeno descrito por Amar Samb (1974, citado por CALVET 2011), segundo o qual entre esse povo há a crença de que os recém-

nascidos são anciães em regresso ao mundo dos mortais. Então, com propósito de driblar o destino e, deste modo, evitar que o bebê continue a causar desesperança, os seus pais lhe dão um nome que carrega a ideia de efemeridade e precariedade, tal como Lêmude, que significa “ele vai morrer”. Amar Samb ressalta que, comumente, os bebês uólofes vivem pouco tempo após o nascimento. Nesse contexto, Calvet (2011) observa que o nome porta uma carga de influência e conjuração, sendo, por esse viés, meio de proteção e mensagem. Em outro contexto, isso nos remete ao poder da palavra e deixa transparecer como as questões culturais estão relacionadas ao sentido prático e mágico impregnado à linguagem.

Por fim, Calvet (2011), contrário ao provérbio latino que diz que as palavras voam e os escritos permanecem, *verba volant, scripta manent*, demonstra que a tradição oral defronta-se a um duplo problema: como conservar e como transmitir a memória oral. Certo de que “[...] as sociedades de tradição oral se organizam em vista de determinado tipo de comunicação para responder” ao problema supracitado, o autor sustenta que em oralidade “[...] as falas subsistem, *verba manent*” (CALVET, 2011, p. 148).

Neste trabalho, os saberes populares que permitem verificar a dimensão mágico-religiosa da palavra, apresentam-se como práticas que se mantêm presentes por intermédio da transferência oral, preservadas na memória coletiva das comunidades, especialmente as rurais, numa “intersecção de sons vindos de outros lugares e que dão vida a uma voz que parece única, mas que carrega consigo vestígios de vozes sequer ouvidas” (SCHINELO, 2004, p. 51).

Convém explicar que não pretendemos desenvolver um trabalho apenas no nível lexical, pois buscamos envolver também a semântica que os textos orais reservados à análise comportam, abarcando o seu sentido completo e, assim, buscar os vestígios para compreendermos a lógica que concede a estes textos o caráter mágico e prático.

Por se tratar do estudo da palavra, logo nos reportamos ao estudo do léxico e, do mesmo modo, da herança cultural dos sujeitos que o transmite de geração a geração. Por léxico compreendemos “inventário das unidades significativas com as quais se representa o mundo perceptível – as palavras” (COELHO, 2006a, p. 80). Visto que neste trabalho estudamos as unidades léxicas, convém diferenciá-las da palavra. Segundo Coelho (2006b, p. 63), esta distinção depende do enfoque metodológico:

A *lexia*, além de ser uma unidade memorizada em seu todo é também considerada uma unidade de *comportamento sintático*, quer em sua formação, quando composta ou complexa, quer como unidade tomada na perspectiva de seu relacionamento com as demais existentes no contexto sintagmático de que faz parte, quando simples.

Tomemos como exemplo o trecho de uma benzedura contra queimaduras: “Divino Espírito Santo que cura” (MOTA, 1977, p. 11). No contexto da frase, é evidente que as palavras *Divino*, *Espírito* e *Santo* sozinhas não têm o mesmo sentido que possuem quando compõem um só bloco de unidades significativas, *Divino Espírito Santo*, pois uma se considera em relação a outra para fazer referência a um ser específico, determinado pelas três palavras. Assim, *palavra* distingue-se de *lexia* por ser a primeira considerada externa à sua relação com as demais unidades léxicas do contexto em que consta.

Entendida esta diferenciação, convém acrescentar que *lexia* simples é a unidade léxica formada por morfemas, isto é, constitui uma palavra e, por *lexia* composta ou complexa compreende-se aquela formada por mais de uma palavra (COELHO, 2006a), memorizada no seu todo. Este estudo, enquanto parte dos estudos linguísticos no campo da lexicologia, requer o domínio desses conceitos, todavia, para evitar equívocos e facilitar a compreensão, decidimos por usar o termo “unidade léxica” ou “item léxico” quando nos referirmos a itens linguísticos dos textos que analisamos. Convém, ainda, ressaltar que no contexto da “dimensão mágica da palavra”, esta acepção de palavra remete às manifestações verbais dos textos orais que permitiram a análise desta dimensão, não se confundindo, portanto, com a palavra enquanto unidade léxica.

A pertinência de considerar os estudos lexicais recai sobre a sua importante contribuição para o conhecimento da cultura do grupo que o transmite desde remotas épocas. Em seu estudo linguístico-histórico-cultural do município de Águas Vermelhas no Norte de Minas, enfocando o campo semântico do mundo rural, Souza (2008), diz:

Sabemos que a língua está intimamente relacionada com a cultura de um povo e por meio dela que todo o conhecimento, valores e crenças adquiridas ao longo do tempo são transmitidos de geração a geração. É por meio do léxico que os traços culturais de um povo mais se evidenciam (SOUZA, 2008, p. 13).

Assim, o léxico constitui um rico campo para os estudos da linguagem, uma vez que, por seu intermédio, são transmitidos todos os conhecimentos adquiridos e acrescentados no decorrer da história. Portanto, este inventário léxico, disponível em uma língua, configura-se como arcabou-

ço cultural do grupo de falantes que o conhece e compartilha. Nessa perspectiva, as rezas e benzeduras, enquanto conhecimentos transmitidos pela oralidade e presentes no conjunto de práticas do catolicismo popular, configuram-se como parte do acervo de saberes e da cultura dos sujeitos que dele comungam.

5. *Estudo da linguagem em textos de rezas e benzeduras*

Baiano de Macaúbas e de descendentes maternos de Goiás, Ático Vilas-Boas da Mota aproveitou a oportunidade para recolher parte da sabedoria popular no planalto goiano. Conforme apresenta nas primeiras páginas do livro que compõe registro dos saberes da medicina popular, sua pesquisa na área goiana estendeu-se pelos municípios de Urutaí, Luziânia, Edeia, Taguatinga, Jaraguá, Nerópolis, Campos Belos, Nova Veneza, Arraias, Porto Nacional⁴, Ouro Verde, Hidrolândia, Córrego de Ouro, Crixás e Catalão.

Mota (1977) ressalva que procurou abarcar o máximo possível das rezas e benzeduras, embora o resultado da coleta tenha se relacionado mais frequentemente ao corpo humano e às práticas de medicina popular, como rezas e benzeduras contra *mau-olhado*, *quebranto*, *espinhela caída*, *engasgo*, *dor de dentes*, *dor de cabeça* etc., somando mais de noventa registros.

Quando frisamos que a recorrência a estas práticas não está restrita aos populares, Mota (1977) corrobora ao descrever uma carta enviada, em 1973, pelo então diretor do Colégio de Pires do Rio (GO), professor Bernardino de Machado de Faria, na qual narra um instigante fato ocorrido em sua propriedade, neste município. Mota (1977, p. 27) introduz surpreso o fato de receber relatos “até mesmo por parte daqueles que pertencem à classe denominada de ‘letrados’, do que é bom exemplo o texto da carta”:

Pires do Rio, 23 de abril de 1973

Caro prof. Ático Vilas-Boas da Mota:

Para sua coletânea de dados folclóricos inclua esta ocorrência:

Na minha propriedade rural neste município, sempre ocorriam mortes de animais como vacas e cavalos, geralmente dadas como PROVENIENTES DE MORDEDURA DE COBRA; e isso ocorreu durante vários anos.

⁴ Porto Nacional e Arraias são, hoje, municípios do estado de Tocantins.

Certo dia, meu pai, também fazendeiro na região, disse-me que seria necessário BENZER CONTRA COBRA.

Dirigimos à casa do Sr. Benedito Dias, benzedor afamado nesta região.

Chega em sua casa, e o benzedor nos esperava na sala, nos recebendo da seguinte maneira:

“Voceis me espera aí um pouco que eu vou mudá de roupa pra nois i benzê a cobra”.

A seguir voltamos de carro para minha propriedade, distante uns vinte quilômetros de sua casa.

Chegamos na fazenda, o Benedito Dias tirou seu velho chapéu de feltro costurado com linha e olhou para os lados falando baixinho: “Ali na frente tem uma ponte veia e é lá qui a bichinha mora, mais vocês não precisa procura não porque ela aparece para morrer”.

Fomos chupar laranja e já nos contou vários casos de benzeduras etc.

Pois bem, daí a três dias o Sr. João Pimentel, meu retireiro, matou sobre a ponte uma JARACUÇU DE UM METRO, dormindo tranquilamente.

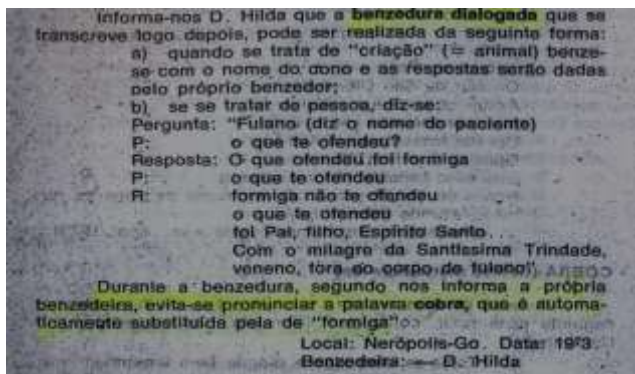
Fato curioso é que o Sr. Benzedor não sabia o que íamos tratar em sua casa quando lá chegamos. Não conhecia a propriedade para saber se lá existia uma ponte velha. Promessa da cobra aparecer para morrer, o que ocorreu nos seguintes dias. Nessa região, se o fato interessar existem muitas ocorrências desta natureza, o que podemos informar caso lhe interesse.

Bernardino Machado de Faria

Vice Diretor.

Retomamos, assim, o que disse Oliveira (1985) sobre o modo característico de benzer que os profissionais deste ofício possuem, combinando adivinhações e lidando com mistérios. Segundo seu redator, o benzedor descrito na carta, antes mesmo de lhe ser pedido, já sabia que o motivo da visita a sua casa era para pedir benzedura contra as cobras na propriedade. Além das adivinhações, o benzedor deu sua palavra ao sentenciar que a cobra “apareceria para morrer”, além de apontar onde o réptil “morava” sem mesmo conhecer os domínios da propriedade. Não nos compete julgar a veracidade destes fatos, mas verificar como estas práticas são comuns e análogas entre sujeitos que se circunscrevem na lógica cultural e religiosa do catolicismo popular.

Da obra de Mota (1977), extrairemos apenas quatro registros, entre os mais de noventa, para realizarmos a análise da dimensão mágica contida nesses textos de tradição oral. Iniciemos por uma benzedura colhida em Nerópolis (GO), em 1973, contra mordedura de cobra:



(MOTA, 1977, p. 40).

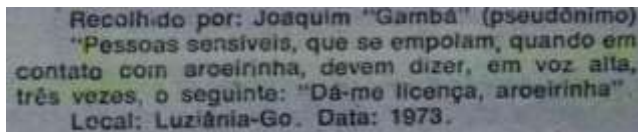
Como fica explícito no texto da benzedura, o nome da pessoa que foi ofendida ou nome do dono do animal, no caso de este ter sido ofendido, deve ser incluído na benzedura dialogada. Então, notamos que, assim como na cultura dos uólofes, para os/as benzedores/eiras o nome também carrega uma carga semântica e tem o poder de representar e, assim, intervir sobre o ser nomeado. A mesma lógica pode ser notada na substituição da unidade léxica *cobra* pela unidade léxica *formiga*. Mota (1977, p. 32) diz que “durante a benzedura, segundo nos informa a própria benzedora, evita-se pronunciar a palavra *cobra*, que é automaticamente substituída pela de ‘formiga’”, e acrescenta que esse hábito de substituição do item léxico *cobra* por outro, como *bicho-mau*, foi constatado em quase todas as suas pesquisas.

Compreende-se, a partir desse processo linguístico, que o ato de evitar a pronúncia do nome de um ser que conote perigo, ou algo desta natureza, por outro que cause efeito contrário, funciona como se o significante (referente) fosse a própria manifestação do significado, ou seja, para além de sugeri-lo o nome passa a denotá-lo. A partir disso, é possível afirmar que ocorre uma atenuação da expressão através da sua substituição por outra que lhe diminua, ou até mesmo elimine, a ideia negativa contida, em outras palavras, estamos diante de um recurso eufemístico (BENVENISTE, 1989).

No texto da benzedura evidencia-se uma lógica na qual, pela interpretação do conteúdo, fica sugerida a reversão do problema através do artifício metonímico, isto é, reproduz-se verbalmente uma situação que simula objetivamente a solução do caso da mordedura de cobra, estando aí inclusas unidades léxicas referentes a entidades sagradas do catolicis-

mo *Pai, Filho, Espírito Santo* e *Santíssima Trindade*, e uma sentença final “veneno, fora do corpo de fulano”, Portanto, ficam à mostra recursos linguísticos que concedem autossugestão e efeito mágico ao texto.

O mesmo efeito pode ser notado na simples oração abaixo, registrada em Luziânia (GO), no ano de 1973:

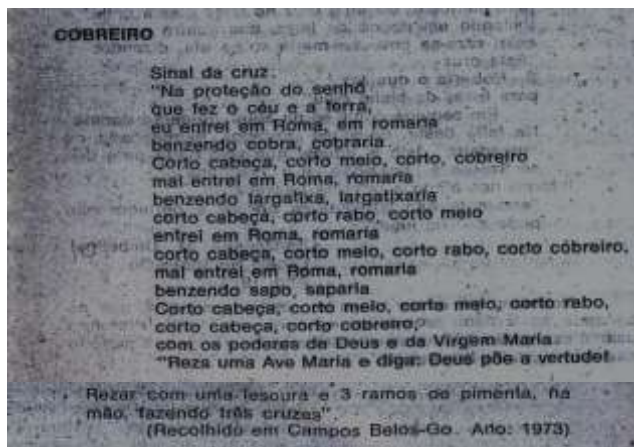


Recolhido por: Joaquim "Gambá" (pseudônimo)
"Pessoas sensíveis, que se empolam, quando em
contato com aroeirinha, devem dizer, em voz alta,
três vezes, o seguinte: "Dá-me licença, aroeirinha"
Local: Luziânia-Go. Data: 1973.

(MOTA, 1977, p. 40).

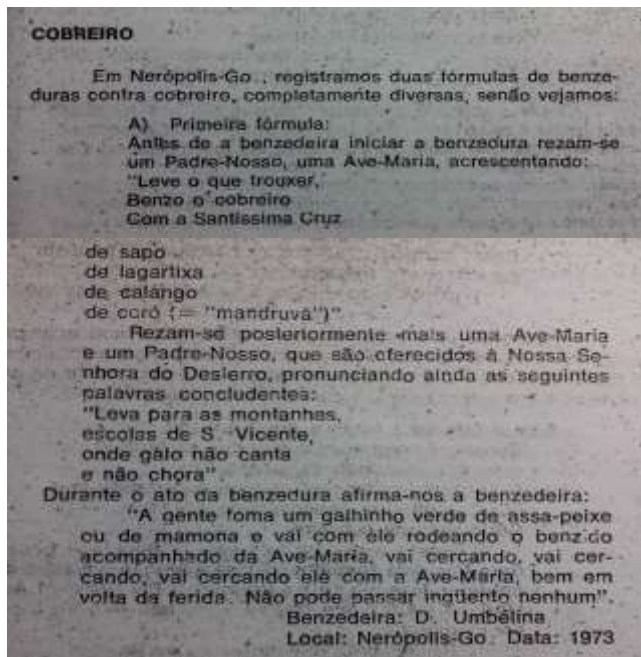
Nesse exemplo, não se trata de uma benzedura ou reza que necessite da figura do/da benzedor/eira para administrá-la, pois qualquer um que acredite no efeito e tenha conhecimento da ‘fórmula’ pode usá-la ao deparar-se com um pé de aroeirinha – espécie de arbusto cujo contato próximo pode desencadear alergia cutânea em pessoas a ele sensíveis. É como se o ato de fala, que deve ser repetido três vezes e em voz alta, funcionasse como uma ordem ao arbusto para reagir como um ser humano capaz de atender a um pedido de licença, o que é imaginável apenas pela personificação da planta, que na realidade está presa ao chão pelas raízes. Assim, no exemplo em análise, a figura prosopopeica é que empresta ao texto o caráter de instrumentalidade e sugere o efeito de ordem verbal (reforçada pela repetição) sobre a aroeirinha e, conseqüentemente, à alergia que pode causar.

Neste conjunto de rezas e benzeduras, vale analisar mais algumas que, para sua eficácia, exigem que seja procedido um ritual. A presença de rituais conjugados às orações pôde ser constatada na maioria dos registros de Mota (1977). Vejamos dois registros de benzeduras contra cobreiro, tipo de erupção cutânea popularmente atribuída ao contato com algo sobre o qual tenha passado uma cobra ou outros animais, como lagartixas, aranhas, sapos etc. (HOUAISS, 2007). O primeiro exemplo foi coletado em Campos Belos (GO) em 1973:



(MOTA, 1977, p. 32-33):

O segundo é de Nerópolis, também de 1973:



(MOTA, 1977, p. 33-34)

Antes de partimos para análise, aproveitemos estas benzeduras para falar do tom poético que contêm. Calvet (2011, p. 54) vê este recurso como meio de facilitar a memorização, pois “retém-se melhor um texto em verso do que um texto em prosa”. Nesse contexto, compreendemos e ressaltamos a preocupação em se transmitirem os saberes da tradição oral, observando inclusive os meios estilísticos que facilitam este processo.

No primeiro registro, percebemos que o responsável pela benzedura deve estar com uma tesoura e três ramos de pimenta em mãos. No outro, é previsto que o/a benzedor/eira tenha um galhinho de ramo verde de assa-peixe ou de mamona, arbustos facilmente encontrados no centro-oeste do Brasil, para que, enquanto reza a oração da Ave-Maria, vá rodeando a pessoa com cobreiro e cercando a ferida, isto é, fazendo movimentos circulares em seu entorno. Não é possível aqui desvendar a simbologia por detrás de todos esses instrumentos, mas um exemplo como a tesoura deixa bastante evidente que, para além da oração, é necessário um ato concreto que, neste caso específico, oriente a cura da doença, pois, se na oração é constatada a unidade léxica “cortar o cobreiro”, nada mais apropriado que uma tesoura para simular esta ação cujo significado pode ser a eliminação da força vital que mantém a doença ativa, como se “lhe cortassem as raízes”.

Estes procedimentos, porém, não prescindem da palavra, ditos e orações que se configuram como fundamentais nos exercícios do/da benzedor/eira. Do mesmo modo que nos outros dois registros analisados, estes outros dois últimos também revelam em seu conteúdo um caráter metonímico que transfere para o texto a capacidade de relacionar objetivamente o problema à sua solução por meio da reprodução descritiva desse processo. Exemplo disso é o trecho “corto cabeça, corto meio, corto rabo, corto cobreiro”, a partir do qual compreendemos que ao “cortar”, isto é, ao separar as partes do cobreiro, ele perde sua “vitalidade”, como aconteceria se essa separação fosse realizada no animal causador da doença, ele morreria.

No segundo registro, nas palavras concludentes “Leva paras as montanhas, escolas de S. Vicente, onde galo não canta e não chora”, apesar do efeito desconexo expresso no conjunto da frase, o conteúdo sugere um sentido de afastamento, ou seja, determina que a doença seja levada para bem distante do seu portador. Novamente verificamos a lógica de representação metonímica no texto.

O vínculo dessas benzeduras ao catolicismo popular fica visivelmente confirmado pela presença de unidades léxicas relacionadas ao conjunto de divindades, gestos, designações e outros elementos desta vertente religiosa, como *Sinal da cruz*, *senhô*, *Roma*, *romaria*, *Virgem Maria*, *Santíssima Cruz*, *S. Vicente*.

Acreditamos que a ilustração e análise dos registros expostos já representem um significativo avanço para compreensão da dimensão mágica da palavra, especialmente no contexto das práticas de rezar e benzer no catolicismo popular. Como característica comum dos exercícios dessa crença religiosa predominante entre os populares, a magia, o efeito prático configura-se, também, por um conjunto de recursos linguísticos que, somados ao caráter sagrado que lhe é atribuído, dão ao texto a capacidade de sugerir, tanto ao/a benzedor/eira quanto ao bento, a ação expressa em seu conteúdo.

Contudo, verificar a eficácia ou a ineficácia destes métodos não cabe a este trabalho, principalmente por se tratar de práticas quase nunca postas em dúvida pelos homens e mulheres do povo. Estes, outrora, em épocas em que o acesso aos recursos “eruditos” era quase sempre restrito aos cidadãos e às pessoas financeiramente bem providas, não tinham outra opção a não ser aquilo que imediatamente lhes apresentava, que era prático e coerente a suas crenças, valores, costumes e que, certamente, surtira os resultados esperados. Senão não teriam sido transmitidos oralmente através das gerações e se conservado até a atualidade, ainda que seja com variações, na memória coletiva dos sujeitos pertencentes e/ou simpatizantes da religiosidade popular católica ou de outro culto que desta crença compartilhe. Sob esta ótica, reiteramos a conclusão de Calvet (2011), *verba manent*.

6. Notas conclusivas

No percurso desse trabalho, compreendemos que desde os remotos tempos genesíacos podemos verificar a força da palavra pronunciada para intervir e/ou surtir efeitos no plano extralinguístico. Este caráter pragmático, que aqui denominamos de dimensão mágica, não é algo distante da nossa realidade, muito menos restrito aos/as rezadores/eiras e benzedores/eiras ou àqueles que acreditam nestes expedientes de cura e benção, sobretudo, por ser comum a verbalização de fórmulas para determinar uma ordem, fazer um pedido, dirigir uma oração etc., segundo a crença de cada um.

A escolha pela obra de Mota (1977) nos permitiu conhecer práticas populares que há séculos vêm se transmitindo e se resignificando na memória do povo que conjuga religião e medicina popular. O estudo da linguagem, mais precisamente do acervo lexical expresso nos textos orais coletados por Mota (1977), nos mergulhou nas memórias de seus informantes e, assim, nos mostrou o alto grau de criatividade linguística que estes sujeitos possuem, ainda que não sejam homens e mulheres instruídos pelas “letras”.

Muito do que foi explícito no decorrer desse trabalho ainda requer amadurecimento e aprofundamento teórico para que abarquemos de maneira mais consistente e precisa a compreensão da dimensão mágica da palavra. Outrossim, acrescentamos que este trabalho, por seu caráter de revisão bibliográfica, constitui parte de uma densa pesquisa que envolverá trabalho de campo, transcrições e leituras outras, que nos situem com maior nitidez no campo da língua, da cultura e de áreas afins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães et alii. Campinas: Pontes, 1989.

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Edição pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/flp/images/arquivos/FLP2/Biderman1998.pdf>>. Acesso em: 25-08-2012.

CALVET, Louis-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. Diálogos sobre religiosidade popular. *Ciências Humanas*, Taubaté, v. 8, n. 2, 6 p., 2º semestre 2002. Disponível em: <<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/index.htm>>. Acesso em: 06-08-2013.

COELHO, Braz José. *Estrutura e funcionamento da língua portuguesa*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006b.

_____. *Linguagem: conceitos básicos*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006a.

HISSA, Cássio E. Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. (CD ROM, Versão 2.0a).

MOTA, Ático Vila-Boas da. *Rezas, benzeduras et cetera: medicina popular em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1977.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. *O que é benzeção*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHINELO, Rosimar de Fátima. *Memória oral: A mítica arte de tecer palavras*. 2004. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

SOUZA, Vander Lúcio de. *Caminho do boi, caminho do homem: o léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. 2008. 248 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ZALUAR, Alba. *Os homens de Deus: um estudo dos santos e festas no catolicismo popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

EXPOR A TOPONÍMIA DAS PRINCIPAIS PRAÇAS DA CIDADE DE BOA VISTA

José Ângelo Almeida (UERR)

angelusalmeida@hotmail.com

Kaique Andrade (UERR)

popkaique@gmail.com

Thiago da Silva Groundon (UERR)

thiagogroundon@hotmail.com

Alessandra Sousa Santos (UERR)

1. Introdução

Este artigo se justifica pela necessidade de se construir um mapa toponímico das praças de Boa Vista, para obtenção de um amplo conhecimento das nomeações existentes, bem como suas origens, procurando enfatizar ainda sua importância na construção, não apenas para o município, mas também aos bairros em que estão localizadas, pois nem toda a população conhece suas histórias, de suas fundações e origem de suas nomenclaturas.

As universidades de ensino superior têm acrescentado aos seus estudos curriculares, disciplinas voltadas à pesquisa na área linguística, a fim de proporcionar aos discentes amplos conhecimentos nos mais diferentes campos nessa esfera acadêmica. É compreendida como relevância para propiciar aos acadêmicos, pesquisadores, moradores e sociedade em geral, informações sobre o lugar em que residem.

Nosso estado, apesar de seus mais de vinte anos de existência como membro da Federação, e dos outros quarenta e cinco anos em que foi Território Federal, não possui um arquivo público. Diante deste óbice de registros, seja bibliográfico ou fotográfico a respeito do tema em questão, esta pesquisa fora realizada junto a Câmara Municipal de Boa Vista, com alguns Projetos de Lei e Decretos, bem como a SEMGEP (Secretária Municipal de Gestão Participativa e Cidadania), no Palácio da Cultura Nenê Macaggi e também junto a alguns moradores residentes mais antigos próximos a essas praças, que nos prestigiaram com relevantes informações acerca do proposto.

Como aporte teórico, recorreremos primordialmente aos estudos desenvolvidos por Dick (1991), que classifica os topônimos em duas categorias: os de natureza física e natureza antropocultural, Isquierdo

(2008), dentre outros. Utilizou-se como suporte metodológico, um modelo de ficha lexicográfico-toponímica do ATB – *Atlas Toponímico do Brasil*, elaborado por Dick, para pesquisar os nomes e origens das praças que estão situados na cidade de Boa Vista (RR). E para discorrer sobre a temática, o artigo divide-se em partes. Na primeira faz-se uma contextualização da toponímia, na segunda seção será abordada a história da cidade de Boa Vista e suas praças, e na última pretende-se indagar sobre a toponímia destas.

Neste trabalho, procuramos ser fidedignos quanto às origens e aos significados de todos os nomes das praças que aqui estão descritas, visitando cada uma delas para obtenção de informações o quanto mais fiéis possíveis, catalogando cada uma. Para melhor classificação dos topônimos, recorreremos à ajuda de Dick (1991), a qual nós propõem o modelo taxionômico.

2. A cidade de Boa Vista

Dada nossa pesquisa em alguns livros históricos sobre a criação de nossa cidade, consta que nasceu nas terras de uma fazenda, a Boa Vista, no século XIX, que mais tarde ganhou status de povoado, depois promovido a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo da Boa Vista do Rio Branco, pertencente ao município de Moura, estado do Amazonas.

No entanto, o livro *Diocese do Amazonas – Paróquias e datas de sua Criação*, na página 9, relata que a presença dos padres carmelitas é anterior à sede da Fazenda Boa Vista. Logo, a igreja matriz seria a pedra de origem da cidade de Boa Vista e do estado de Roraima. No governo Getúlio Vargas, em 1943 foi criado o Território Federal do Rio Branco, cuja área foi desmembrada do estado do Amazonas, sendo Boa Vista sua capital. Já em 13 de setembro de 1962 passou a se chamar Território Federal de Roraima.

O município de Boa Vista, fora criado no dia 09 de julho de 1890, com o decreto de nº 049, assinado pelo então governador do estado do Amazonas, o coronel Augusto Ximenes de Villeroy. A capital do estado de Roraima está localizada no extremo norte do Brasil, fazendo fronteira com os países República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativista da Guiana e com os estados do Amazonas e Pará.

Com o golpe de estado no ano de 1937, o Brasil entrou na ditadura de Getúlio Vargas, voltando à democracia só em 1945. E, em 1946,

houve eleição para deputado federal. O primeiro eleito pelo Território Federal do Rio Branco foi o deputado federal Antônio Augusto Martins (1946), pai do Dr. Júlio Magalhães Martins (ex-prefeito de Boa Vista). E, no dia 13 de setembro de 1943, o presidente Getúlio Dorneles Vargas, usando da atribuição que lhe conferia o Art. 180, e nos termos do Art. 6º da Constituição Federal de 1937, criou através do Decreto-Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, o Território Federal do Rio Branco. Naquele momento histórico, o presidente Getúlio Vargas estava assinando a nossa independência política em relação ao estado do Amazonas.

3. *História da toponímia*

O nome toponímia tem origem grega, *topos* “lugar” e *onoma* “nome”, e estuda os nomes dos lugares e designativos geográficos, o físico, o humano, o antrópico ou cultural.

Discorrer sobre o estudo toponímico é pensar “o todo nas partes e as partes no todo, numa perspectiva holográfica” como apresenta Azevedo (2002, p. 64). O estudo da toponímia pode traduzir o *modus vivendi* de um grupo, um país, ou ainda responder a vários interesses. Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna etc.

É fundamental compreender os topônimos a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois, por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re) inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos.

Consultado o dicionário Aurélio, o qual nos define que o termo topônimo – nome de lugar – é *o estudo linguístico ou histórico da origem dos topônimos*, sendo assim, o topônimo é sempre um depósito da memória. Ele nós faz testemunhar o pretérito no presente, permite-nos, através da linguagem, trazer memória de sucessivas conquistas e vitórias humanas sobretudo nos lugares.

Nesta perspectiva, Dick explica que a toponímia possui duas dimensões: o referente espacial geográfico, que é a função toponímica, e do referente temporal, memória toponímica, nós demonstrando que:

[...] a aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...], vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identifi-

cação dos lugares, mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropológicos, contido na denominação. (DICK, 1990, p. 24).

Segundo Dick (1990), o objeto ao ligar-se ao topônimo pode apresentar-se de diferentes formas, e por meio de diferentes processos de formação, constituindo, dessa forma, uma relação binômica entre nome e ser nomeado. De acordo com a autora, “Dessa simbiose, depreendem-se dois conceitos básicos, um que se convencionou denominar termo ou elemento genérico e elemento ou termo específico” (DICK, 1991).

O estudo toponímico não poder ser pensado desvinculado de outras ciências: “é uma disciplina que se volta para a história, a geografia, a linguística, de acordo com a formação intelectual do pesquisador” (DICK, 1992, p. II). Deve ser pensada como um complexo línguo-cultural: um fato do sistema das línguas humanas. Faz parte de uma ciência maior que se subdivide em toponímia, estudo do nome de lugar, e antroponímia, estudo do nome de pessoas.

Ainda segundo Dick (1990, p.10), “ao designar, tradicionalmente, o nome próprio de lugar, o topônimo liga-se ao acidente geográfico que o identifica, com ele constituindo uma relação binômica”, o que facilmente podemos constatar em nossas Praças, com nomes históricos e ídolos nacionais.

Em 1975, já existia uma classificação na toponímia brasileira, a qual foi reformulada em DICK (1991), com as seguintes taxionomias:

4. Topônimos

- Antropotopônimos: Topônimos relativos aos nomes próprios individuais;
- Axiotopônimos: Topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais;
- Etnotopônimos: Topônimos referente aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas);
- Fitotopônimos: Topônimos de índole vegetal espontânea, em sua individualidade, em conjunto da mesma espécie, ou de espécies diferentes, além de formações não espontâneas individuais e em conjunto;
- Hagiotopônimos: Topônimos relativos aos santos e as santas do hagiológico romano;

Historiotopônimos: Topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes;

Hierotopônimos: Topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças sejam elas cristã, hebraica, maometana etc;

Meteorotopônimos: Topônimos relativos a fenômenos atmosféricos;

Sociotopônimos: Topônimos relativos às atividades profissionais aos locais de trabalho e aos pontos de encontro de uma mesma comunidade;

Zootopônimos: Topônimos de índole animal, representados indivíduos domésticos e não domésticos e da mesma espécie em grupos.

5. *Fichas toponímicas*

Ao todo foram catalogadas sete fichas, mas devido à grande dificuldade de conseguir informações concisas e claras, decidimos então apresentar apenas as mais importantes não só para o contexto histórico de Boa Vista, mas parte também para a história dos moradores que fazem parte da história destes monumentos. As fichas aqui apresentadas foram as quais classificamos como mais importantes é de maior caráter histórico para a cidade, tendi em vista que a quantidade de informações sobre os demais monumentos são extremamente vagas tanto em termos históricos quanto sócio-político, assim justificamos o motivo o qual nos leva a apresentar aqui somente parte dos resultados de nossa pesquisa.

No entanto concluímos o objetivo de nosso artigo em expor a toponímia do nome das principais praças da cidade de Boa Vista (RR).

Localização/Município: Boa Vista
Topônimo: Antropotopônimoidade
Acidente Geográfico: praça
Taxionomia: Praça Barreto Leite
Etimologia: Tem origem castelhana e se refere a "barro". "Barrera" e "Barrios" são variantes.
Entrada Lexical: Barreto leite
Estrutura morfológica: subst + subs
Histórico: Uma das praças mais antigas e conhecidas da capital roraimense, a Praça Barreto Leite, representa bem o estado com a presença de índios e pioneiros em monumentos. A arquitetura tem em sua composição o Porto das Lavadeiras, o Depósito de Sal, a igreja, a prefeitura (superintendência), a aldeia e mais adiante, fora da área delimitada como centro histórico, a Charqueada. O local tem grande importância, pois foi ali que o primeiro governador do antigo território aportou: Ene Garcez, em 1944. A praça já foi restaurada e é um lugar muito visitado por turistas e moradores de Roraima.

Informações Enciclopédias:
Contexto: ver uma frase que apareça o nome da praça
Fonte: http://toraimatur.wordpress.com/2011/06/10/praca-barreto-leite/
Coordenadora: Prof. Drª. Alessandra dos Santos
Pesquisadores: José Ângelo Almeida Ferreira, Kaique Andrade, Thiago Groundon
Consultora:
Data: 12/06/2013

Localização/Município: Boa Vista
Topônimo: Antropotopônimo
Acidente Geográfico:
Taxionomia: Praça Joaquim Nabuco (Centro Cívico)
Etimologia: Joaquim vem do Hebraico YEHOAKIM, "Jeová disporá".
Entrada Lexical:
Estrutura morfológica:
Histórico:
Informações Enciclopédias: A Praça do Centro Cívico Joaquim Nabuco (ou simplesmente Praça do Centro Cívico) é um dos elementos centrais na estrutura da cidade. Abriga em seu centro o Palácio Senador Hélio Campos (ou Palácio do Governo), sede do governo estadual de Roraima. Ao seu redor, estão às sedes dos outros dois poderes estaduais: a Assembleia Legislativa do Estado de Roraima e o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima. Na praça ainda se encontra o Monumento ao Garimpeiro na cidade de Boa Vista.
Contexto:
Fonte: http://wikimapia.org/13028711/pt/Pra%C3%A7a-do-Centro-C%C3%ADvico-Joaquim-Nabuco
Coordenadora: Prof. Drª. Alessandra dos Santos
Pesquisadores: José Ângelo Almeida Ferreira, Kaique Andrade, Thiago Groundon
Consultora:
Data: 12/06/2013

Localização/Município: Boa Vista
Topônimo: Historiotopônimos
Acidente Geográfico:
Taxionomia: Portal do Milênio
Etimologia:
Entrada Lexical:
Estrutura morfológica:
Histórico: O Portal do Milênio foi construído na gestão do ex-prefeito Otomar de Sousa Ponto, com intuito de marcar a passagem do milênio, que ocorreu entre o ano de 1999 e 2000
Informações Enciclopédias: Monumento conhecido como Portal do Milênio, construído na chegada do ano 2000. Este é o local certo para ir à noite, pois é rodeado de bares e restaurantes onde se pode desfrutar desde boa música até pratos típicos.
Contexto:
Fonte: http://www.imagensviagens.com/br5_boavista.htm
Coordenadora: Prof. Drª. Alessandra dos Santos
Pesquisadores: José Ângelo Almeida Ferreira, Kaique Andrade, Thiago Groundon
Consultora:

Data: 12/06/2013
Localização/Município: Boa Vista
Topônimo:
Acidente Geográfico:
Taxionomia: Praça das Águas
Etimologia: Água Veio do Latim aqua. Praça
Entrada Lexical:
Estrutura morfológica:
Histórico: A Praça das Águas, construída no ano de 1999/2000, quase que exclusivamente para receber o portal do milênio, foi um monumento que trouxe uma beleza a mais para a cidade de Boa Vista, pois, logo que construída era o ponto turístico mais visitado em nossa capital, local de encontro de amigos, que sempre abrigou artistas de diversos tipos, local onde desde então se concentram as principais movimentações sociais e culturais da cidade.
Informações Enciclopédias: Diversos chafarizes e fontes de água proporcionam um charme a mais à cidade de Boa Vista. Um exemplo é a Praça das Águas, com sua beleza sedutora, trazendo tranquilidade para todos os seus visitantes. Bairro: Centro
Contexto:
Fonte: http://www.ferias.tur.br/informacoes/7375/boa-vista-rr.html
Coordenadora: Prof. Dr ^a . Alessandra dos santos
Pesquisadores: José Angelo Almeida Ferreira, Kaique Andrade, Thiago Groundon
Consultora:
Data: 12/06/2013

Localização/Município: Boa Vista
Topônimo: Etnotopônimos
Acidente Geográfico:
Taxionomia: Orla Taumanam
Etimologia:
Entrada Lexical:
Estrutura morfológica:
Histórico:
Informações Enciclopédias: Localizada às margens do Rio Branco, a Orla Taumanam é um espaço de convivência e lazer que realça ainda mais as belezas naturais de Boa Vista. Abriga 11 quiosques com lanchonetes, restaurantes e dois palcos para shows ao ar livre. Lá é possível provar as delícias da culinária típica roraimense e também comida japonesa, pizzas, sanduíches, chopp, grande variedade de petiscos, crepes, doces e sorvetes. Além de tornar Boa Vista mais bela e acolhedora, a Orla Taumanam tem impacto positivo na economia, criando novas frentes de trabalho ligadas diretamente ao turismo e à prestação de serviços.
Contexto:
Fonte: http://www.indoviar.com.br/brasil/rr/boa-vista/atrativos-turisticos.htm
Coordenadora: Prof. Dr ^a . Alessandra dos Santos
Pesquisadores: José Ângelo Almeida Ferreira, Kaique Andrade, Thiago Groundon
Consultora:
Data: 12/06/2013

6. Considerações finais

Ficamos honrados quanto à conclusão deste artigo, pois percebemos a grande importância do mesmo, visto que podemos ser considerados pioneiros neste seguimento, e que possivelmente irá aguçar a curiosidade de muitos outros estudantes, ou até mesmo professores, que buscarem informações quanto às origens Toponímicas das praças de nossa cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila Santos. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. *Domínios de Linguagem*, vol. 6, n. 1, p. 205-224, 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14557>>.

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil: Coletânea de estudos*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

_____. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotônimos na onomástica brasileira. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny. *As ciências do léxico*. v. IV.

SOUZA, Jessé (Ed.). Conheça alguns fatos históricos sobre o surgimento da capital. Disponível em:

<<http://www.folhabv.com.br/mobile/noticia.php?id=132339>>. Acesso em: 29-05-2013.

**FUNK:
CULTURA POPULAR E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO**

Patrícia Luísa Nogueira Rangel (UNIGRANRIO)

rangelluisa@ig.com.br

José Geraldo Rocha (UNIGRANRIO)

rochageraldo@hotmail.com

1. Introdução

Nos últimos anos, além de toda polêmica em torno do funk, há também o preconceito com a linguagem usada nas músicas, considerando-a como de baixo calão e de nível inferior, incentivando a sexualidade e violência.

Este artigo abordará aspectos relevantes que colaborarão para a reflexão sobre a linguagem popular e o preconceito linguístico que este tipo de música enfrentou e enfrenta nos dias atuais.

O presente trabalho está dividido em três seções que trataram, respectivamente, sobre a história da linguagem popular, preconceito linguístico e marcas linguísticas da linguagem popular nas letras de música de funk.

A primeira seção abordará sobre a imposição de uma língua que privilegia a classe dominante. Primeiramente, o ensino do português aos índios, em que o tupi desapareceu como primeira língua. Depois, com os negros vindos da África. Estes usaram de várias táticas para resistir à nova língua, e preservar a sua, pois representava um contexto, cultura e história de um povo. Por esse motivo, as interferências no português foi algo inevitável, produzindo assim uma linguagem popular.

A seção seguinte tratará da questão do preconceito linguístico. Com o surgimento de uma linguagem a margem do que a elite definiu como certo, a linguagem popular, surge também uma repudia a nova forma ou novas formas de falares.

Na última seção, a terceira, considerará o funk como movimento popular e vitimado pelo preconceito linguístico de uma classe dominante. Além disso, será tratado algumas considerações sobre marcas linguísticas da linguagem popular presente nas músicas.

2. *Linguagem popular: sua história*

Os negros africanos para serem escravizados no Brasil vinham de várias regiões da África e apresentavam multiplicidade e matizes dos seus dialetos. Nessas condições, o navio negreiro se tornou uma Babel.

Ao chegar ao Brasil, os negros eram tratados como inferiores, desde a sua linguagem até sua cultura. Dessa forma, eles eram obrigados a aprender o português para falarem com os brancos, os mestiços e crioulos. No entanto, conforme Rodrigues (2010), os negros adotaram uma língua geral africana para que os companheiros de escravidão se entendessem. O que pode ser considerado um processo de resistência ao novo idioma.

Melo (1981) conta que com a chegada dos portugueses com sua língua românica, os índios que tinham como língua materna o tupi, com a catequese, abandonaram-no e passaram a usar a língua dos dominadores. Apesar de aprenderem mal e desfigurá-la como reflexo de seus hábitos linguísticos.

Já com os negros, houve resistência de modo pacífico e como resultado influenciou fortemente o português. Grandes exemplos de mantenedora das marcas linguísticas africanas são as mucamas e as mães-pretas que criavam e ensinavam os “sinhozinhos”. Freyre (1988) declara que as duras palavras com que os portugueses dirigiram às crianças foram adocicadas pelas amas; o vocabulário infantil passou a ter encantos como “dodói”, palavra dengosa substituindo “dói” dos adultos; uso de palavras meigas – Cacá, pipi, papá, bumbum, nenen, au-au, bambanho, etc.; e tirando a solenidade dos nomes próprios, como Domdons, Toninhas, Totonhas para Antônias e Nezinho, Mandus, Manés para Manuéis, e outros.

Também as canções de berço portuguesas, modificou-as a boca da ama negra, alterando nelas palavras; adaptando-as às condições regionais; ligando-as às crenças dos índios e às suas. Assim, a velha canção “escuta, escuta, menino” aqui amoleceu-se em portuguesa em “durma, durma, meu filhinho”, passando Belém de “fonte” portuguesa, a “riacho” brasileiro. (FREYRE, 1988, p. 327)

Outra forma de resistência é a contação de história. Freyre (1988) comenta que as velhas negras modificavam as histórias portuguesas acrescentando elementos das histórias africanas. Dessa forma, as contadoras de histórias puderam conservar seu patrimônio cultural e linguístico, além de ressignificar sua identidade.

A necessidade de resistência da preservação da linguagem africana também está relacionada à preservação da sua cultura, principalmente religiosa. A linguagem funciona como elemento de identidade que permite a comunicação entre os atores desse processo, possibilita a união e fortalecimento do grupo e sua cultura.

As línguas gerais dos negros dividiam-se em nagô ou iorubá na Bahia e o quimbundo nas outras regiões. Melo (1981) declara que o quimbundo era considerado principal por abranger uma área extensa geograficamente e um número maior de falantes, além de possuir um vocabulário mais rico. As línguas gerais eram desprovidas de flexões, portanto, ao adquirir o português como segunda língua, além de sotaque peculiar, os negros passaram a incorporar essa característica, redução de flexões.

Melo (1981) ainda acrescenta que os filhos e netos dos escravos africanos dominavam melhor a língua padrão da época, no entanto, a influência do contato com os negros mais velhos fez com que houvesse um retardamento linguístico. Nesse sentido, constituiu-se processo de resistência à língua portuguesa nas camadas populares, apresentando uma linguagem descuidada. De maneira que a linguagem popular de antes e de hoje apresenta reflexos da influência africana.

Havia uma disparidade entre a língua escrita e a língua falada. Freyre (1988) aponta que a língua falada apresentava-se em duas formas – linguagem da casa-grande e linguagem da senzala. A linguagem da casa-grande representava o poder, a elite ou a classe dos dominantes e a linguagem da senzala, representava o povo. A escrita, por sua vez, recusava-se submeter-se à língua falada.

Ainda o autor, quando os padres jesuítas foram substituídos por padres-mestres e os capelães de engenho na educação dos brasileiros, tentaram anular a influência africana que estava tomando conta das casas-grandes, e para isso usavam o latim e a gramática, além das varas e palmatórias de sicupira.

Frei Miguel do Sacramento Lopes Gama um dos que se indignavam quando ouvia “meninas galantes” dizerem “mandá”, “buscá”, “comê”, “mi espere”, “ti faço”, “mi deixe”, “muler”, “coler”, “le pediu”, “cadê ele”, “vigie”. “espie”. E disse algum menino em sua presença um “pru mode” ou um “oxente”, veria o que era beliscão de frade zangado.

Para Frei Miguel – padre-mestre às direitas – a com os portugueses ilustres e polidos que devíamos aprender a falar, e não “com tia Rosa”, nem “mãe Benta”; nem com nenhuma preta da cozinha ou da senzala. Meninos e meni-

nas deviam fechar os ouvidos aos “oxentes” e aos “mi deixe” e aprender o português correto, do reino. Nada de expressões bundas nem caçanjes (FREYRE, 1988, p. 334).

De acordo com Melo (1981), a influência africana no português popular foi mais profunda do que a língua indígena. Contudo, conforme Rodrigues (2010, p. 134), foi ignoradas como tudo que se refere ao negro e que é falho os estudos “do conjunto das línguas africanas introduzidas no país, com a origem dos vícios do nosso falar, a determinação da influência por ela exercida como fator de corrupção sobre o português da antiga metrópole.”

Com o tempo ocorre a instalação de um sistema educacional oficial, em que o ensino da norma culta passa a ser identificada como “língua portuguesa” ou “português”, e “o uso que não está consagrado nessa ‘norma culta’ (o uso que não está abonado nas gramáticas normativas e nos dicionários) simplesmente ‘não existe’ ou ‘não é português’”, de acordo com Bagno (2002, p. 20).

A linguagem popular, então, ficou limitada às classes bem humildes das áreas urbanas e dos interiores, onde o acesso à educação era negado, contribuindo assim para o analfabetismo muito grande. Nesse sentido, Bagno (2002) aponta que esse modo de conferir legitimidade à norma culta, condena todas as outras manifestações linguísticas ao rótulo de “erro”.

Como a educação ainda é privilégio de poucos, muitos vive a margem do uso da norma culta, conseqüentemente, os usuários da linguagem popular que dominam regras da modalidade oral, ou seja, linguagem não padrão são vítimas de vários preconceitos, inclusive o linguístico.

3. *Linguagem popular: preconceito linguístico*

O Brasil é formado de milhares de brasileiros, sendo na sua maioria negros e pobres, que não tem acesso à educação, bem como a outros serviços e condições humanas. Bagno (1999, p. 16) declara que “assim da mesma forma como existem milhões de brasileiros sem terra, sem escola, sem trabalho, sem saúde, também existem milhões de brasileiros sem língua.”

Ainda o autor, eles, os milhões de ‘sem-língua’, falam o português, no entanto numa variedade não padrão, desprestigiada, ridiculari-

zada pelos falantes ou simpatizantes do português culto, mas que atende às necessidades comunicativas da comunidade em que estão inseridos, sofrendo transformações para adequação de novas necessidades e possibilita uma relação interpessoal entre as pessoas que falam. Afinal, a variação linguística, também como a cultura, é resultado de um processo histórico e social.

Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”. (BAGNO, 1999, p. 40).

Há um tipo de preconceito denominado linguístico, que abarca a sociedade dominante, privilegiando um tipo de falar com base na norma culta. Segundo Bagno (2002), o gramático e historiador português João de Barros, no século XVI, escreveu que se deveria seguir o modelo de língua dos ‘barões doutos’, homens da nobreza; o francês Vaugelas, no século XVII, considerava como modelo de língua ideal o da corte, ou seja, a parte sadia; no século XX, a Inglaterra usava como certo o modelo de uso da língua da rainha e o gramático e filológico brasileiro dizia que o aluno devia falar melhor que os melhores.

Ainda o autor, o uso da palavra “melhores”, subentende-se que há outros níveis, inclusive os piores, os que falam “pior”, mostrando assim que os detentores de poder acreditam que bom e válido é o que está ao seu redor e deve ser modelos a serem seguidos por todos os elementos que compõem a sociedade.

Não é proposto por Bagno (2002) substituição da norma padrão por uma outra atualizada, pois indicaria na instalação de um novo modelo, e conseqüentemente surgiria outras, pois a língua é viva e está sujeita à processos de mudanças e variedades. Entretanto, é proposto encarar a língua nas suas múltiplas manifestações.

Cunha & Cintra (2001) explica que a língua padrão é sempre a mais prestigiosa, funciona como modelo e ideal linguístico de uma comunidade. Ao lado da força inovadora, a força conservadora (norma culta) age contrarregando, a fim de garantir a unidade linguística do país. Os autores também compreendem que a variação está condicionada de forma consistente dentro de cada grupo social, faz parte da competência linguística de seus membros e ocorre em todos os níveis, como fonético, fonológico, morfológico, sintático etc.

A imposição de uma única norma linguística comum a todos os brasileiros, segundo Bagno (1999), é um desrespeito à diversidade existente no nível social, etário, econômico, geográfico, escolar, uma vez que o Brasil é possuidor de uma grande extensão territorial e, com isso, esse português apresenta alto grau de diversidade e variabilidade, e, conseqüentemente, apresenta diferenças regionais e sociais bem marcadas.

Estudos atuais, principalmente da sociolinguística, têm visto a língua como fenômeno sociocultural, complexo e podem assumir diversas formas.

É, pois, recente a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente. Nesse sentido, uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, um diassistema, no qual se inter-relacionam diversos sistemas e subsistemas. Daí o estudo de uma língua revestir-se de extrema complexibilidade... (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 3)

O preconceito linguístico contra as letras de música funk faz parte de um sistema de ideologia, em que a sociedade elitista defende o português padrão, como mecanismo de exclusão e discriminação, além de classificar o falante como elementos inferiores, que, em geral, são negros e pobres.

4. Marcas linguísticas na música de funk

O funk é movimento cultural e musical que começou no Rio de Janeiro, na década de 70, importando o ritmo dos EUA. Começou na Casa de Show Canecão, em Botafogo, área nobre do Rio, e acabou indo para o subúrbio e comunidades, onde passou a ter identidade própria, música de negro e favelado, conforme Essinger (2005) e Medeiros (2006).

Atualmente, o número de adeptos ao movimento é muito grande e a cada dia cresce mais. A mídia passou a divulgar as músicas funk e em suas programações de rádio e televisão os Mcs passaram a ter vez. No entanto, não são só flores, pois a sociedade dominante ainda critica toda cultura funkeira, bem como as letras das músicas, por considerarem de nível inferior. O preconceito linguístico ainda é muito forte pelas marcas linguísticas apresentadas, reproduzindo a oralidade.

Bagno (2002) informa que na prática deve-se olhar para língua dentro de um contexto histórico e cultural e considerá-la também como

uma atividade social, como um trabalho realizado conjuntamente pelos falantes que interagem através da fala ou da escrita.

A língua como atividade social, conforme Bagno (2002), é o processo e o produto, pois não é uma ferramenta pronta, mas criada a medida que vai sendo usada, de forma que, a língua é uso e também resultado do uso. As experiências, seu saber linguístico e as práticas linguísticas de seu ambiente são reconhecidas como válidas, porém, para a sociedade elitizada, assumem formas estereotipadas com base, no que já foi considerado na primeira seção, ou seja, a linguagem popular do Brasil sofreu grande influência dos negros, elementos inferiorizados social e culturalmente.

As letras de funk são escritas, em geral, por moradores de comunidades, em que a maioria apresenta baixo nível de escolaridade. Nesse sentido, é evidente a presença de marcas de oralidade nas composições das músicas que reproduz a linguagem popular do local. São elas os palavrões, as gírias, simplificação e redução de palavras e inadequações do uso da escrita, além de outros.

4.1. Palavrões

Uma das marcas linguísticas presentes na linguagem musical do funk são gírias e palavrões ou palavras de baixo calão. Esse uso faz parte de determinado campo semântico que pode ser interpretado de acordo com o contexto em que está inserido, levando em consideração a interação comunicativa, que possibilita a compreensão dos elementos envolvidos – emissores e receptores.

De acordo com Sandmann (1993), a reação diante dos palavrões não é emocionalmente neutra – sentimento de sagrado, de proibido ou desagradado. As pessoas reagem de formas diferentes diante de vários palavrões, levando em consideração o sexo, as idades e os níveis sociais.

Ainda o autor, atualmente, o palavrão, que acaba sendo pronunciado com frequência, é dito, mas não é levado ao pé da letra. Faz parte do cotidiano das pessoas, principalmente entre jovens.

Palavrão (pa.la.vrão) sm. Palavra que é considerada ofensiva, de mau gosto, cujo uso é considerado falta de educação; ...

ENCICL.: Certas palavras podem, ou não, ser consideradas ofensivas, segundo o lugar, a época, o contexto, e também segundo o sentido e até mesmo

a entonação com que são usadas. Neste dicionário, as palavras ger. consideradas como palavrões veem identificadas por Tabu (AULETE, 2004, p. 586).

Como o funk é um movimento que atrai muitos jovens, o uso de palavrões passa a incorporar nas letras de música e não é visto como algo estranho, mas compõe a variante linguística daquele grupo, porém para a sociedade dominante, que preza como referencial o uso da língua à base da norma culta, os palavrões são discriminados, são verdadeiros tabus linguísticos.

Não olha pro lado, quem tá passando é o bonde
Se ficar de caozada, a **porrada** come
Não olha pro lado, quem tá
passando é o bonde
Se ficar de caozada, a **porrada** come
As mina aqui da área, no baile se revela
Não importa o que eu faça, vira moda entre elas
Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem
Ô coisa **escrota**, pode falar a vontade...

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012)

Na música “Fala mal de mim” aparece a palavra “porrada”, que não é visto como palavrão, mas soa num tom agressivo, de forma que virou uso constante na linguagem informal para relacionar a violência, propriamente dita, ou indignação verbal. O palavrão “escrota” está relacionado ao órgão genital – escroto, bolsa que contém os testículos, mas acaba sendo usada com significado de chamar outra pessoa de vulgar, desprezível e insignificante.

Eu Mc Saed, fui da um rolé com um amigo na comunidade
Chegando lá ele me apresentou uma novinha, e me deu logo o papo reto,
Falou assim ó: essa novinha **fode pra caralho** ein,
Eu falei mentira, ele falou verdade,
Eu tirei a novinha de cima em baixo e falei: ele ta de caô,
Papo vai papo vem, consegui arrastar a novinha pra dentro do carro,
tá ligado...

(Mc SAED, QUE ISSO NOVINHA?, 2012)

O Mc Saed, no seu funk “Que isso novinha?”, usa o palavrão “fode” e o “pra caralho”. Na música, “fode” significa transar, fazer sexo, contudo, em alguns momentos refere-se a prejudicar alguém, destruir. O palavrão “caralho” significa que sentimos um grande espanto por algo e quando antecedido de “pra” representa algo excessivo, tão absurda que não há palavras para definir.

A classificação de linguagem grosseira ou obscena, para Preti (1984), seria difícil, uma vez que a definição é variável no tempo e espaço. Não é a definição em si que irá classificá-la, mas o contexto e a situação comunicativa.

Maior (1998) afirma que alguns que são contra o palavrão, admitem o uso em determinadas ocasiões, e comenta que Cacilda Becker (1921-1969), atriz brasileira, protagonista de vários espetáculos do Teatro Brasileiro de Comédia, defendeu o uso de palavrões no teatro, porque atende as necessidades de esclarecimento do público num país normalmente culto e quando usado dentro da arte é absolutamente justificado. Por essa lógica, o funk, por ser uma manifestação cultural, ter na sua linguagem musical palavrões teria justificativa, porque o palavrão nunca teve uso tão generalizado como o dia de hoje, atendendo, assim, ao seu público.

O funk trata-se de uma linguagem popular, muitas vezes, vítima do preconceito linguístico e é encarado como um tabu. Preti (1984) declara que o linguajar vulgar está relacionado às classes mais baixas da sociedade e que o uso de palavrões funciona como uma válvula de escape diante do inconformismo social, visto que é revestido de humor trágico, agressividade e metáforas amargas.

Outra marca linguística presente na linguagem musical funk é o excessivo uso de gírias e termos específicos que compõem o universo discursivo dos moradores de comunidades, que são construídos a partir de suas experiências e relações comunicativas. As gírias representam as realidades com significados reais para a cultura do grupo.

4.2. Gírias

Gíria, de acordo com Aulete (2004, p. 403), é uma “linguagem peculiar que se origina de um grupo social restrito e alcança, pelo uso, outros grupos, tornando-se de uso corrente”. Caracteriza um grupo social, funcionando como identidade. Trata-se de um código linguístico que diferencia determinado grupo de outros.

A história mostra que a gíria foi construída sob o preconceito, considerada língua marginal, de negros e pobres, ou seja, excluídos da sociedade. Nesse contexto, não havia interesse nessa modalidade oral, tendo em vista que, a tradição era valorizar a língua portuguesa nos moldes da norma culta.

A gíria, segundo Preti (1984), se divide em duas categorias, uma é específica de um grupo e só é aberto aos iniciados naquele grupo e a outra é comum, pois surge como código linguístico de um grupo e torna-se comum, sendo incorporada a todos falantes da língua social popular.

Maior (1998) comenta que para o povo usar a língua dos gramáticos é como ir à praia de fraque, cartola e calçado. O povo usa uma linguagem espontânea, criam palavras e dão outros sentidos às já existentes. O uso frequente dessas palavras, com o tempo, vai alcançando à elite, que passa a reconhecê-las oficialmente, vitória natural sobre a resistência da norma oficial. Uma prova disso é o registro de gírias e palavrões criados pelo povo em dicionários como o de Aurélio Buarque de Holanda, Silveira Bueno e Raimundo Girão.

Como a gíria está presente no dia a dia da sociedade, principalmente, nas comunidades, onde o funk tem força, não é de estranhar que nessa linguagem musical apareça essa marca linguística, bem como, a criação de novas palavras e expressões que provoque maior interação entre os interlocutores.

Não olha pro lado, quem tá passando é o **bonde**
 Se ficar de **caozada**, a porrada come
 Não olha pro lado, quem tá
 passando é o bonde
 Se ficar de caozada, a porrada come
 As **mina** aqui da área, no baile se revela
 Não importa o que eu faça, vira moda entre elas
 Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem
 Ô coisa escrota, pode falar a vontade
 Essa mina **recalcada** não arruma um namorado
 Não mexe com o meu, não sou de mandar recado
 Fala mal de mim na roda dos amigos
 Que coisa garota, eu nunca fiz nada contigo
 Se entrar no meu caminho, vai ficar perdida
 Oh rata molhada, se mete na tua vida
 Não adianta, não tem vergonha na cara
 Fala mal de mim mas é minha fã **encubada**

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012)

“Bonde”, como gíria, refere-se a grupos de amigos que estão sempre juntos. “Caozada” é o mesmo que mentira com intuito de enganar. Já a gíria “mina” significa mulher ou jovens do sexo feminino. “Recalcada” é empregada para designar pessoas invejosas que se revoltam com a vitória das outras e quer ter o que os outros têm. A gíria “encubada” ou “incubada” significa que a pessoa reprime seus sentimentos.

Outro exemplo do uso de gírias na linguagem musical funk é a música *Quer saber da minha vida vai na macumba*, do Mc TG 10 (2013) de Mesquita, que faz uma crítica aos fofoqueiros. Ele utiliza as gírias “bolação” e “caozada”. “Bolação” no funk vem de “bolado” que, na música, refere-se à pessoa que está muito chateada ou irritada com algum acontecimento ou com alguém.

Detesto gente fofoqueira
Isso dá **bolação** profunda
Quer saber da minha vida
Vai na macumba
Isso dá maior **caozada**
Isso dá bolação profunda
Da minha vida cuida eu
E você cuida da sua
É TG 10 que tá falando
Quer saber da minha vida
Vai na macumba.

Além dessas apresentadas, algumas gírias ou expressões já estão incorporadas à sociedade, como bombado (lugar animado e agitado); cachorra (mulher sem compostura); demorô (sim, afirmação); falô (tchau, até mais); já é (concordar); ninguém merece (chatear); poposuda (mulher de bunda grande); resposta (confiável ou divertido); role (passear); tá dominado (está tudo sob controle); tá ligado? (entendeu?); X9 (informante); zoar (agitar)...

4.3. Marcas de oralidade

A linguagem popular sofreu grande influência dos negros africanos. E o reflexo é visto nos dias de hoje, principalmente nas classes mais baixas. O funk é movimento cultural oriundo das comunidades, em que há predominância de negros e pobres, logo, marcas da linguagem popular, modalidade oral, aparecem frequentemente na elaboração das músicas, pois a escrita trata-se da representação gráfica dessa mesma fala.

A fala é diferente da escrita sob muitos aspectos; cada uma dessas modalidades têm características próprias, mas uma influência a outra, especialmente a fala na escrita. Segundo os gramáticos, a oralidade é mais fácil, mais usada em nosso dia-a-dia e permite alguns “erros”; enquanto a escrita é mais complexa, rígida, rebuscada. A oralidade, talvez por ser mais usada, deixa muitas vezes, suas marcas em textos escritos (LÚZIO & RODRIGUES, 2011, p. 8).

Mello (1981) que uma das características da linguagem popular é a simplificação e redução das flexões. As desinências de plural tornam-se raros e somente o primeiro determinante da frase é flexionado –

As mina aqui da área, no baile se revela
 Não importa o que eu faça, vira moda entre elas
 Fala mal do meu cabelo e da minha maquiagem

(Mc BEYONCE, FALA MAL DE MIM, 2012).

Ainda o autor, os verbos também sofrem com a simplificação das flexões, como o seguinte exemplo,

Nós incomoda
 O nosso bonde é foda
 Ninguém segura se tô de raia curta
 As amigas na pista
 Tamos de role...

(Mc DEBBY, NÓS INCOMODA, 2012).

Só há flexão de pessoa e não de verbo.

Outro exemplo de marcas de oralidade é do Mc Duduzinho com o funk “Normal, mamãe passou açúcar em mim” –

Elas para tudo onde chega, ela chama atenção
 Porque aqui no baile funk ela é a sensação
 Chamei ela de gostosa e ela respondeu assim
 Normal, mamãe passou açúcar em mim....

Além da falta de concordância verbal entre pessoa e verbo (Elas para X Elas param), também há o emprego inadequado do pronome relativo “onde”. Onde indica lugar físico (= lugar em que), enquanto que “aonde”, palavra de deveria ser empregada, indica movimento (=o lugar a que), mas, de acordo com Cunha & Cintra (2001), na linguagem coloquial esta distinção é praticamente nula.

Bagno (2002, p. 38) ratifica ao informar que o pronome relativo “onde” possui “caráter plurissemântico... desde a fase mais remota da língua portuguesa até os dias de hoje, sempre foi usada com referência a muito mais coisa do que ao ‘lugar concreto, espaço físico’...”.

A subjetividade é um elemento comum nas marcas de oralidade, de acordo com Lúzio & Rodrigues (2011) e está presente em quase todos os funks. Os Mcs cantam como eles se veem, o que eles pensam e não seguem um padrão, pois é influenciado pelo social, cultura, nível de escolarização e experiências vividas.

É que eu tava passando
Abriu meu coração
Quando eu olhei pro lado
Vi aquele belo mulherão
Ao som do tamborzão
Ela me enfeitou
Nesse placar deu um gol pro nosso amor
Rebola pra mim
Menina, dança pra mim...

(MC PAIXÃO, REBOLA PRA MIM, 2012).

Não vou parar não
Ele me olha toda vez que eu to descendo
Tô dançando
Dando pala de calcinha
Todos eles estão olhando
Quanto mais eles me olham
Eu continuo descendo
Eles continuam olhando
Eu não to nem aí
Se tua mina não tá gostando...

(MC DEBBY, SEGURA TEU NAMORADO, 2012).

Lúzio & Rodrigues (2011) também comenta que outra característica da marca de oralidade é a escrita fonética. Em vários momentos aparecem “tamos”, “tá”, “tô”, “pra”, no lugar de “estamos”, “está”, “estou” e “para”, respectivamente.

Em fim, a língua oral reproduzida na escrita é reflexo do contexto situacional e comunicacional, e a relação entre os falantes e ouvintes.

5. *Considerações finais*

Através desse artigo podemos concluir a linguagem popular sofreu grande influência dos negros escravos oriundos da África, através da docilidade das mucamas e mães-pretas, e das contadoras de histórias. Essa influência é refletida na linguagem atual de negros e pobres, em especial, de comunidades, muitas vezes associadas às suas manifestações culturais.

A visão do dominador da inferioridade desses supracitados faz com que tudo que vem do povo seja classificado como de pior qualidade, de forma que a linguagem sofre preconceito linguístico. Nesse sentido, a linguagem musical do funk, por ser “coisa” de negro e favelado e apresentar marcas de oralidade, acaba sendo vitimado pelo preconceito de

uma classe que preza pela norma culta, como sendo única e imutável, e que deixa de reconhecer outros falares como válidos.

O uso de marcas de oralidade nas letras de música no funk não desprestigia o movimento, uma vez que reflete a realidade em que eles estão inseridos, atende as necessidades de comunicação e influencia, como os excluídos no período colonial, através de gírias e expressões, no dinamismo da língua. É mais uma variação da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

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

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ESSINGER, Silvio. *Batidão: uma história do funk*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

LÚZIO, Ellen Regina Camargo; RODRIGUES, Marlon Leal. Marcas de oralidade em textos escritos. *Web Revista Páginas de Debates: Questões de Linguística e Linguagem*. Edição nº 17, outubro de 2011. Disponível em:

<<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>>. Acesso em: 25/05/2013.

MAIOR, Mário Souto. *Dicionário do palavrão e termos afins*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MEDEIROS, J. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

MELLO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: EDUSP, 1984.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.

SANDMANN, Antônio José. O palavrão: formas de abrandamento. *Revista Letras*, v. 42, 1993. Disponível em:

<<http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19127/1247>>. Acesso em: 25-05-2013.

LÍNGUA MATERNA UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)

marcia.maricosta@gmail.com

Simone Fernandes do Nascimento Domingos (UNIGRANRIO)

simonerio@ig.com.br

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o ensino de língua materna e as possíveis interferências de uma segunda língua no cotidiano. Em meio há tantos avanços, floresce cada vez mais a necessidade de aprender um novo idioma, diferente daquele que adquiriu quando criança; pois cada vez mais o mercado de trabalho exige uma segunda língua ou até mesmo uma terceira língua.

Ao longo de sete seções, será possível observar que os conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos interferem na compreensão de uma língua. Na primeira seção, foi proposto uma reflexão sobre a língua materna no âmbito social. Já na segunda seção, é abordado o processo de aprendizagem como um processo essencialmente cultural e social no qual educando e professor participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto, destacando os três polos que estruturam o ensino de língua materna segundo Perraudeau.

A questão da língua materna como interação comunicativa é comentada na terceira seção com o objetivo de compreender que a língua existe para que seus falantes se expressem e se compreendam. Nesse sentido, na quarta seção, foi realizada uma discussão sobre a competência linguística como produção de sentido orientada pela bagagem sociocognitiva que remete aos conhecimentos da língua e os lugares sociais, crenças, valores e vivências do leitor.

Na quinta seção, é apresentada uma reflexão sobre A questão da Identidade numa perspectiva cultural. Já na sexta seção, aborda língua materna/língua estrangeira, no processo de aprendizagem, e para finalizar na sétima seção, as influências de segunda língua em língua materna no mundo digital.

2. Língua materna no contexto social

Em termos gerais, língua materna corresponde, por via de regra, à língua portuguesa, e a língua estrangeira, a uma segunda ou terceira língua não falada no dia a dia de nosso contexto geográfico. Vale lembrar que tais expressões se aplicam a situações muito complexas de forma que se torna difícil distinguir, na prática, quando se trata de uma ou de outra.

Para Saussure (2006, p. 27) é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna, e ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências.

Língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe. Se tomarmos a definição ao pé da letra, diremos que há sociedades em que a língua ensinada é a língua do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe à missão de ensinar a "sua língua". Na escola tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão; outras vezes, com a língua nacional, sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar. Em qualquer caso, a prevalência de um falar sobre dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização. (CORACINI, 1995, 1997).

“Língua materna” indica também a primeira língua adquirida, mas há casos – e são inúmeros – em que a criança aprende duas ao mesmo tempo (situações de bilinguismo). (CORACINI, 1995, 1997). Conheço uma família, cujo pai é hondurenho e a mãe brasileira (a mesma saiu do Brasil aos 12 anos para viver com uma família de árabe nos Estados Unidos da América), aprenderam a falar inglês, ambos decidiram iniciar os filhos, desde o nascimento, em duas línguas: espanhol e inglês (língua em que a mãe mais teve contato). Qual seria então a língua materna da criança? O espanhol já que ela vivia em Honduras, ou o inglês, que era afinal de contas, a língua que lhe permitia se relacionar com a mãe? E a língua portuguesa já que a mãe era brasileira? E, para a mãe, qual seria a língua materna: o português, já que nascera no Brasil, o árabe já que herdara da família com quem saiu do país ou inglês língua que aprendeu durante a maior parte de sua vida. Será um problema de identidade? Para Coracini (1995, 1997) Certamente, mas problema também para o ensino, se este não quiser funcionar apoiado na falsa ideia da homogeneidade, o que, aliás, tem feito o tempo todo.

3. A aprendizagem facilitada pelo meio social

A escolha de um modelo pedagógico e a prática do professor determinam, por um lado, a aprendizagem comprometida. A aprendizagem em sala de aula, de acordo com (MOITA LOPES 1996, p. 97), é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa da construção de um contexto mental comum, isto é, o que se propõe é uma síntese na qual a educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento em conjunto.

De acordo com Perraudeau (2009, p. 23), existem três polos que estruturam a aprendizagem: *o polo individual*; diz respeito ao aluno como sujeito que aprende, por estar em certa etapa de seu desenvolvimento, é confrontado com uma tarefa. O componente cognitivo está ligado ao domínio da linguagem como uma condição da aprendizagem. Travaglia (2005, p. 23), também ressalta que a linguagem ocupa um lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico.

Outro polo que Perraudeau (2009, p. 24), aborda é *o polo social*, que está relacionado ao sujeito por pertencer a diversos grupos e estruturas nos quais a influência de outrem está presente e reúne as estruturas importantes, tais como o meio cultural ao qual o aluno pertence, a família e a representação da escola na família do aluno. *O polo contextual* também é descrito na obra de Perraudeau (2009, p. 25). Este representa o meio direto com a escola, ou seja, o investimento e o vínculo que o aluno estabelece com a escola, com seus colegas e com o seu professor podem constituir uma condição do bom desempenho.

4. Língua materna: uma questão de interação comunicativa

Ao ensinar português aos falantes dessa língua, alguns educadores se perguntam “Para que ensinar português a falantes nativos de português?” De acordo com Travaglia (2005, p. 17), o ensino da língua materna se justifica pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos falantes da língua (leitor/ouvinte/escritor), ou seja, a capacidade do falante usar adequadamente a língua nas situações diversas de comunicação. Acredita-se que este desenvolvimento deve ser compreendido como uma capacidade progressiva do ato verbal se adequar as situações de comunicação.

Desse modo, Travaglia (2005, p. 17), ressalta que a competência comunicativa faz referência a duas outras competências: linguística e textual. Pode-se definir competência linguística como a capacidade que tem todo usuário da língua de gerar sequências linguísticas gramaticais, isto é, expressões consideradas próprias e típicas da língua em questão.

Segundo Travaglia (2005, p. 18), a competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos. Nesse sentido, percebe-se a importância de propiciar o contato do educador com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa. Portanto, se a comunicação surge por meio de textos, pode-se dizer que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa. Isso corresponde então ao desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos nas diversas situações de comunicação.

Para Bagno (2002, p. 75), o ensino de língua deveria refletir sobre os valores sociais atribuídos a cada variante linguística. Focalizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística oral ou escrita estará sempre condicionada a uma avaliação social, positiva ou negativa. Desse modo, faz-se necessário ressaltar a necessidade do professor explicar com base em estudos linguísticos, a origem e o funcionamento das formas linguísticas consideradas informais, que ensine as regras que direcionam cada uma delas. Isso contribuirá para deixar claro que as opções alternativas a regra da gramática normativa não são incoerentes nem confusas. Muito pelo contrário, seguem normas tão lógicas quanto as que governam a língua padrão.

No cotidiano escolar, é possível observar que alguns professores de língua materna estão preocupados em conduzir o aluno ao domínio da língua padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Acredita-se que, por razões de natureza política, social e cultural, essas preocupações sejam importantes a serem alcançadas pelo ensino fundamental e médio. Assim, pode-se afirmar que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são estruturas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de interação comunicativa.

Segundo Bagno (2002, p. 76), e Travaglia (2005, p. 22), não cabe o argumento de ensinar apenas a norma culta porque o aluno já domina as demais. Acredita-se que isso não é verdade, uma vez que o educando, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades, inclusive as que têm domínio.

5. *Competência linguística numa perspectiva social do indivíduo*

Do ponto de vista da linguística moderna, algumas crianças aos cinco anos dominam um pouco da sintaxe de sua língua materna, ou seja, a criança já dispõe de um vocabulário amplo de palavras. Diante disso, acredita-se que ela já é capaz de atuar com sucesso em situações diversificadas que constitui outras formas de interação comunicativa. Vale ressaltar, que até ir à escola, a criança aprende sua língua materna de forma tão natural como aprende caminhar. Sendo assim, não tem sentido atribuir ao professor de língua materna a função de iniciar os alunos na prática da língua (BASSO & ILLARI, 2009, p. 231).

As várias formas de competência com que a criança chega à escola é a matéria prima com que o educador deverá trabalhar de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua, ou seja, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio. Para que isso seja possível, a criança precisa aprender a usar de maneira compartilhada as variedades linguísticas determinadas.

Fiorin (2005, p. 96), ressalta que o indivíduo que cresce no ambiente linguístico em que se fala português formal, a criança desenvolve o conhecimento dessa língua a partir da interação de informação que ela traz no estado inicial de sua faculdade de linguagem com os dados linguísticos a que é exposta. Dessa forma, o conhecimento linguístico é adquirido por meio da criança nas interações verbais entre os membros de sua comunidade linguística, sem que isso envolva qualquer estímulo específico ou correção por parte dos pais ou das pessoas que elas interagem. Pode-se dizer que existe um conhecimento linguístico que se desenvolve de forma independente dos ensinamentos escolares. Fiorin (2005, p. 97), afirma que: Adquirir o conhecimento de uma língua consiste fundamentalmente, em atribuir os valores estabelecidos por essa determinada língua os parâmetros da gramática universal.

Para os autores Basso e Illari (2009, p. 231), é sem dúvida importante que o maior número de alunos domine a língua culta, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam ter conhecimento para desempenhar de forma plena o seu papel de cidadão. Para muitos alunos, o que está em jogo não é usar com mais cuidado uma variedade linguística familiar, ou até mesmo perceber a existência de outra língua que não é familiar. Na verdade, alguns alunos, sabem que a norma culta existe, porém muitas das vezes não estão motivados a usá-

las. Não basta apenas dizer ao aluno que o português culto é a língua padrão da escola. É preciso conscientizá-lo do seu uso.

Percebe-se no cotidiano escolar, a imagem da escola com o português culto e o aluno com a fidelidade à língua que aprendeu. Vale lembrar que o educando tem uma vida fora da escola, e nesse outro contexto social, às vezes, as formas cultas são tratadas com discriminação. Diante disso, Basso e Illari (2009, p. 233) registraram o relato de uma educadora durante um curso de treinamento para professores. A história do menino que pedia para ir ao banheiro se passa num bairro rural de uma cidade do interior de São Paulo.

6. História do menino que pedia para ir ao banheiro

Primeiro quadro:

durante a aula, o menino pede licença para ir ao banheiro, usando a expressão “DONA, POSSO IR MIJAR?”. A dona (isto é, a professora – dona era o vocativo reservado às professoras na região em questão do estado de São Paulo) autoriza a saída, mas recomenda que, na próxima vez ele fale, mais educadamente, “posso ir ao banheiro” ou “posso fazer xixi”. (Esse primeiro quadro se repete várias vezes, por vários dias. O aluno continua a fazer a pergunta à sua maneira e a professora continua a corrigi-lo, até convencer-se de que a pergunta do aluno é uma provocação proposital).

Segundo quadro:

o menino faz o mesmo pedido de sempre; a professora o obriga a repetir seu pedido “com educação”. O menino pede para fazer xixi. (Esse segundo quadro também se repete algumas vezes).

Terceiro quadro:

o menino começa a faltar; a professora fica sabendo que o pai bateu nele por causa de um incidente ocorrido na escola e, finalmente, o tirou da escola. Em conversa com o diretor da escola, descobre que o incidente foi com ela mesma e resolve chamar o pai para uma conversa.

Quarto quadro:

numa conversa, a professora procura convencer o pai a mandar o menino de volta para a escola. O pai explica que tirou o filho da escola, depois de várias surras, porque o menino, em casa, teimava em falar que ia *fazer xixi*. Para o pai, *homem mijá, quem faz xixi é mulher ou maricas*.

Pode-se observar que alguns educadores acreditam que poderão eliminar as construções consideradas erradas depois de um trabalho intencionado. É importante ressaltar que a produção de enunciados de um falante é sempre, em grande parte, automática. Bagno (2011, p. 70), afirma que é privilégio de poucos o acesso à norma culta. É claro que ele tem uma língua, também falam o português brasileiro, só que falam variedades linguísticas estigmatizadas, que não são reconhecidas como válidas, ou seja, são desprestigiadas.

Desse modo, vale ressaltar que o indivíduo e a sociedade vivem numa relação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo. Ao lembrar que se incluem o indivíduo é *quase o social*, ou seja, para Vygotsky, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 301), não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todas existe sempre alguma colaboração anônima. E quando o indivíduo e a sociedade se excluem, se diferenciam é possível observar que não há uma relação isomórfica. Ao fazer a leitura do texto *O MENINO QUE PEDIA PARA IR AO BANHEIRO*, é possível observar o processo de internalização que deveria ser chamado de acordo com os *estudos de Vygotsky processo de revolução*, pressupondo uma reestruturação rígida da atividade psíquica neste movimento chamado de internalização que remete a relação do social e o individual. A criança expõe um discurso que faz parte do seu meio social, que ao mesmo tempo é individual, porque é algo que está internalizado devido à sua cultura e o seu contexto social.

7. A questão da identidade numa perspectiva cultural

Mas afinal, o que é identidade? Na tentativa de responder esta pergunta apresentamos concepções sobre o tema. Começamos com a definição de Hall (2006) que exprime o que vem a ser tal palavra: “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasioso sobre sua unidade.” Ele afirma que a identidade independe do local onde o indivíduo nasceu e que precisa de tempo para ser formada. Vemos, então, que ela

está sempre em processo, portanto, incompleta. Ainda de acordo com Hall há três concepções de identidade muito diferentes, a primeira seria o *sujeito do Iluminismo* o qual estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, a segunda a *noção de sujeito sociológico* refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas ia se formando na relação com outras pessoas importantes para ele e a terceira o *sujeito pós-moderno*, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente. Iremos nos ater a está última concepção, do sujeito pós-moderno, pois, a mesma busca uma visão a qual mantemos em nossa pesquisa a de sujeito tendo sua identidade transformada e não fixa.

Sobre o prisma temporal, Serrani (1997) relata que “quando se fala de busca da identidade de um povo ou de um grupo social, pretende-se encontrar características capazes de definir o indivíduo ou o grupo social por aquilo que ele tem de diferente com relação aos outros indivíduos; nesse sentido, guarda-se uma relação de homogeneidade”. Ainda segundo Serrani “não podemos acreditar na possibilidade de uma identidade acabada, descritível, só podemos postular momentos de “identificação” em movimento constante e em constante modificação”.

Podemos notar que tanto Hall (2006) na concepção de sujeito pós-moderno quanto Serrani (1997) versam a mesma teoria, de que é necessário tempo para formação da identidade, neste viés, o primeiro ressalta que ela é formada ao longo do tempo e a segunda que ela estar em constante modificação, justamente pelo tempo o qual leva para ser formada.

Percebemos que á medida que o indivíduo vai se inserindo em outra cultura, ou seja, aquela que apresenta aspectos sociais diferentes da dele, ele pode declinar a sua própria língua diante das influências recebidas por meio de músicas, danças, viagens, filmes etc. Perdendo assim, a sua identidade cultural, já que, a mesma vai se transformando. Sendo assim:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006).

O indivíduo toma para si identidades diversas em diferentes momentos, identidades que não são unidas diante de um “eu” coerente. Cada

um de nós temos identidades que se contradizem e nos levam a diferentes caminhos, de maneira que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Professores assumem identidades, principalmente os de línguas, se vão ensinar o idioma de determinado país tentam passar para seus alunos a cultura e fala local, inclusive gírias e modismos. Pessoas assumem identidades para preencher o interior e o exterior (HALL, 2006), ela pode ser uma mãe, uma executiva, a noiva, enfim, pode assumir, vários papéis, preenchendo as lacunas quando necessário entre o interior e o exterior.

Lago (1996), reflete uma concepção de identidade como contrastiva e mutante. Para a autora, a questão da identidade trata de um ser que, convivendo com outros sujeitos, vai construindo consciência de si como sujeito e da realidade social e física.

Sousa Santos (1995), também desenvolve a problemática em torno do conceito. Para ele, a identidade só pode ser entendida como resultados sempre em transição e em processos de identificação, ou seja, identificações que estão sempre em curso. Ainda de acordo com Sousa, a identidade termina sendo uma questão seminecessária e semifictícia, já que, antes de tudo, ela é de natureza política.

Sawaia (1996; 1999), também contribui para está reflexão. Segundo ela, a identidade tem a marca daquilo que é coletivo e individual, do que é próprio e alheio, do que é igual e diferente. Este conceito de identidade nos permite conhecer, grupos, indivíduos ou coletividades, identificando-os ainda que estejam em constante transformação. Ao mesmo tempo, como já indicou Sousa Santos (1995), a identidade é usada também como defesa.

8. *A língua materna e língua estrangeira no processo de aprendizagem*

Quando há uma comparação entre a língua estrangeira e a língua materna, são sempre as estruturas que estão em jogo ou a forma como se aprendeu a língua materna. É verdade que a relação entre as línguas estrangeira e materna continua sendo vista como uma relação de influência pelo contato entre dois códigos e, no máximo, duas culturas, já que, ainda hoje, aprender uma língua é “conhecer” essa língua, ou seja, é saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa, assim como conhecer uma cultura significa saber descrever as maneiras de proceder,

agir de um povo, que se distinguem hábitos, atitudes e procedimentos de outro povo. Coisa bem diferente é segundo Melman (1992) “saber” uma língua:

Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. A ideia de língua como meio de comunicação, se apresenta naturalmente aos imigrantes. Desde então não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos.

Segundo Orlandi (1998) Todo aluno aprendiz de língua estrangeira constrói representações sobre a língua em questão e essas representações deixam entrever aspectos da identidade desses sujeitos e suas identificações. Pressupõe-se também que o discurso dos alunos sobre a língua estrangeira que aprendem é perpassado por sentidos de diversos discursos não necessariamente coesos entre si, e que constituem enquanto sujeitos de linguagem nas suas representações sobre a língua.

De acordo com Saussure (2006, p. 17) nós não somos, em nenhum sentido, os autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós.

É preciso, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais (CORACINI, p. 1991).

A língua estrangeira é a língua “estranha”, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica (MELMAN, 1992, p. 33), medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua. O medo pode em circunstâncias particulares, pode bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa.

Segundo Coracini (1987), é comum ouvir-se, sobretudo com base no ensino instrumental de línguas, que o aluno aprende a ler e até a escrever em língua materna quando aprende a ler e a escrever em língua estrangeira. Na verdade, é inegável que a língua estrangeira, por ser objeto de ensino desde o início de sua aquisição, o que leva o professor a expli-

citar certas estratégias que acredita serem usadas de maneira inconsciente na sua própria língua, exerce um papel importante de reflexão sobre a língua materna. Entretanto, não se pode inferir daí que aprendizagem da língua estrangeira é totalmente consciente que o aprendiz é capaz de monitorar sua aprendizagem, que a língua estrangeira permanece sempre “exterior” ao sujeito; pelo contrário, é possível não apenas “conhecer” outra língua, mas “saber” essa língua, ser falado por ela. É, aliás, o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas.

De acordo com Krashen (1982), a aprendizagem se dá de forma consciente, enquanto a aquisição ocorre como um processo inconsciente. Adquire-se a língua materna, mas aprende-se uma língua estrangeira. Embora muitas sejam as vertentes do ensino comunicativo de línguas e muitas sejam as críticas que se fazem, hoje, à teoria de Krashen, esse aspecto parece estar ainda em vigor, o que de certa maneira, aprofunda ainda mais o fosso que sempre existiu, no ensino, tanto na teoria como na prática, entre língua e outra.

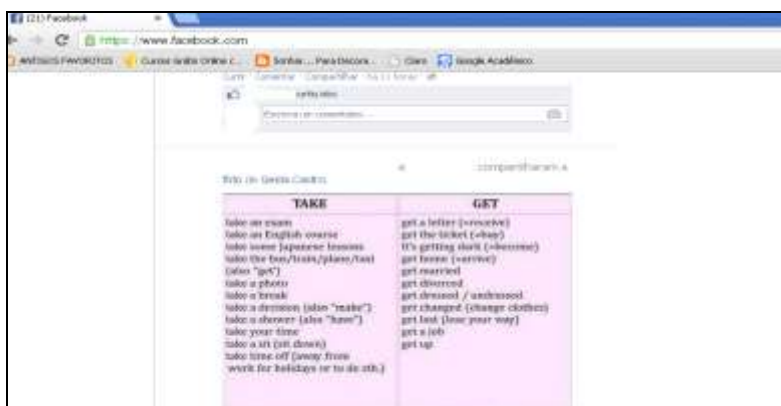
Vimos, a partir de Saussure, que a relação entre as línguas continuou uma relação de códigos, externa ao próprio sujeito, visto como falante, mero usuário a quem caberia escolher adequadamente as formas para melhor se comunicar. Esta relação fica facilmente visível na situação em que um mesmo professor ministra, concomitantemente, aulas de língua portuguesa e de uma língua estrangeira, age como se fossem línguas diferentes com pouquíssima ou até mesmo nenhuma relação entre elas, com objetivos didáticos bem distintos e, não raro, isolados.

Os estudos sobre bilinguismo, assim como sobre o ensino-aprendizagem de línguas, têm se baseado, na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação entre falantes de uma mesma língua ou de línguas diferentes. Mediante instrumento, código, formas diferentes que permitem o falante dizer o que pensa na sua própria língua ou na língua do outro, uma língua precisa ser assimilada tanto no que tem de parecido como no que tem de distinto, tendo sempre como parâmetro a primeira língua. Portanto, é preciso aprender estratégias, assimilar técnicas, controlar o uso da linguagem.

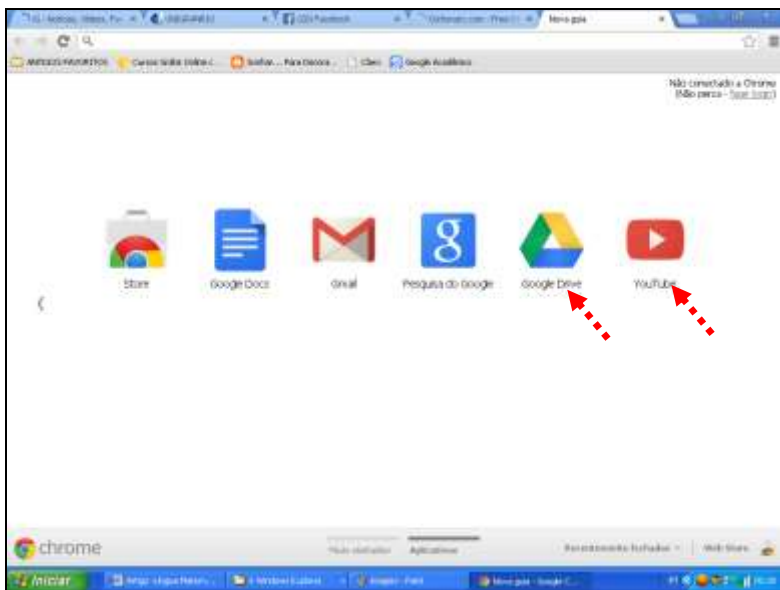
A tarefa do professor de língua(s) não é simples. A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino a língua como um mero instrumento a ser dominado pelo aluno.

9. As influências de língua estrangeira em língua materna no mundo digital

O internauta, antes mesmo de acessar a internet se depara com alguns comandos em língua inglesa no teclado do computador, na tela do “tablet” e do celular, tais como: “enter”, “delete”, “caps lock”, “home”, “Page Up”, “Page Down” etc. Sendo assim, ele é induzido a pensar em língua inglesa, inferir o significado do comando e quem sabe até ser levado a buscar um dicionário impresso ou virtual. No mundo digital, o internauta se depara com diversas influências de segunda língua todo tempo. Abaixo seguem alguns exemplos de sua influência na língua materna.







Nesta seção, optamos por mostrar exemplos de sites de relacionamento como o Facebook, o qual de acordo com o ranking feito pelo

Portal EBC é a mais acessada no Brasil, ocupando assim, a primeira posição. Neste site tivemos como observar uma postagem em língua inglesa, a qual pode ser curtida e compartilhada, fomentando assim, o aprendizado da língua no ambiente virtual. O LinkedIn “que significa conectado em” se encontra na quarta posição de acordo com o ranking do Portal EBC. Ele é um site de relacionamento de cunho profissional, o e-mail do portal IG, por exemplo, que antes de ser acessado pelo internauta traz em sua tela principal, anúncio com venda de celular e tablet, o browser do Google Chrome, apresenta em sua tela principal, vários links em segunda língua. Aliás, a palavra “link” citada é um exemplo de influência da segunda língua em língua materna e o Youtube que possibilita o usuário fazer a leitura de letras de músicas e assistir vídeos em qualquer idioma, basta colocar o nome do cantor ou da música. É possível perceber que o internauta fica imerso, constantemente, em palavras e em expressões em segunda língua de forma significativa. Poderíamos escolher vários outros exemplos, mas preferimos nos ater somente a estes no momento.

10. Considerações finais

Ao longo deste artigo, apresentamos algumas visões acerca do que é língua materna e língua estrangeira. Detendo-nos, contudo, na indagação sobre até que ponto o aprendizado da língua estrangeira influencia na perda da identidade da língua materna; já que se pode depreender uma relação de base e de constituição entre uma e outra, de modo que ao ensinar uma língua estrangeira não é possível limitar a transmitir conhecimentos sobre a língua, ou seja, descrevê-la como sistema de signos e estruturas. Para isto, destacamos exemplos de influências da segunda língua no contexto digital.

A língua materna é sem dúvida aquela a qual o indivíduo se reconhece como parte de uma nação, por meio da cultura, pois há diferenças linguísticas de um país ao outro e é neste momento que o falante se identifica. É algo construído com o tempo, ou seja, está sempre em processo. Faz-se necessário que professores e estudantes estejam devidamente preparados para aquisição de uma segunda língua, sem perder a identidade da língua materna por meio de influências linguísticas ou regionais.

Este artigo buscou abordar alguns conceitos básicos sobre língua materna, sua relação com a língua estrangeira e a identidade do falante em relação a ambas. Por fim, convém mencionar que a bibliografia empregada foi selecionada e intencionalmente reduzida de forma a possibili-

tar que leitores deste trabalho busquem livros e outros artigos que tratam deste aspecto de forma clara e objetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Estudos RBEP*. V. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.2013.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BASSO, Renato; ILLARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Cadernos PUC*, n. 24, Ensino instrumental de línguas. PUC-SP, 1987.

_____. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes; São Paulo: Educ, 1991.

_____. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua estrangeira e língua materna*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Letras e Letras*, n. 14. Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

FÁVERO, Maria Helena. *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília, 2005.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução a linguística I: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGO, Mara. C. de S. *Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 1996.

MATSUKI, Edgard. *Saiba quais são as cinco redes sociais mais acessadas do Brasil*. Disponível em:

<<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/09/saiba-quais-sao-as-cinco-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil>>. Acesso em: 31-07-2013.

MELMAM, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ORLANDI, Eni. (Org.). *A leitura e os leitores*. Pontes: Campinas: 1998.

PERRAUDEAU, Michel. *Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAWAIA, Bader B. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. *Revista Margem*. n. 5, p. 81-95, dez.1996.

_____. Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *Psyche*, vol. 8, n. 1, p. 19-25, 1999.

SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *Delta*, vol. 13, n. 1, p. 63-81. São Paulo: Educ, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo; Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LÍNGUA PORTUGUESA: VARIAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Gabriela Barreto de Oliveira (UFF)

gabrielaboliveira@hotmail.com

Edila Vianna da Silva (UFF)

edilavianna@gmail.com

1. Introdução

Neste trabalho, propomo-nos a estudar o espaço que as variedades linguísticas têm ocupado no ensino da língua materna, tendo em vista, que a variação linguística é um conteúdo curricular, que faz parte do Currículo Mínimo, proposto pela SEEDUC-RJ (Secretaria Estadual de Educação – RJ). No entanto, diferentemente dos conteúdos tradicionais, tais como: classe de palavras, elementos da oração, ou estrutura e formação de palavras, que encontramos em qualquer gramática normativa da língua, que material utilizar para trabalhar variação com alunos do 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Ou seja, o que ensinar a respeito desse tema?

Além disso, consideramos um problema da escola atual apresentar a variedade culta ou padrão como a única possível (correta) no uso da língua. O fato de a escola exigir do aluno que apague a variedade de seu grupo de origem ou a substitua por outra é algo inaceitável à luz das contribuições linguísticas. Ou seja, o objetivo do presente trabalho é abordar o lugar das variedades linguísticas no ensino da língua materna no Brasil. Para tanto se faz necessário, analisar como esse assunto é visto pelo professor, e de que forma é tratado em sala de aula. Dessa forma, propomo-nos a analisar, por amostragem, a óptica através da qual são passados os conteúdos teóricos, bem como o modo de elaboração dos exercícios, tendo comentários sobre ambos os itens e fazendo sugestões, preferentemente com fulcro em obra de especialista no ensino do português ou em linguística, consistindo o trabalho na apreciação de um conjunto de exercícios extraídos de compêndios didáticos de qualidade reconhecida, contemplando a sequência do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

2. Conceitos fundamentais

2.1. Linguística

Os estudos da linguagem tem uma rica história, que se estende por milhares de anos. Entretanto, a linguística moderna desenvolveu-se a partir do século XIX, com a publicação póstuma de *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure. A linguística é, portanto, uma ciência cujo objeto de estudo é a língua. Surgiram várias teorias linguísticas, dentre elas, a teoria gerativista, de Noam Chomsky, que pesquisa as estruturas ditas universais comuns a todas as línguas naturais, e as estruturas particulares de cada língua, procurando, ainda, conhecer o seu modo de emprego nas diversas situações comunicativas, quer na fala, quer na escrita. Assim, os linguistas – cientistas da linguagem – empenham-se em desvendar os segredos dos mecanismos próprios do funcionamento das línguas, propondo atualizações teóricas, sendo suas descobertas, como ocorre com as das ciências afins (psicolinguística e sociolinguística, por exemplo), passíveis de utilização no ensino.

O objeto do linguista, como observa Celso Cunha, é descrever, analisar e caracterizar não somente a língua, mas o fato cultural que nela se espelha, com vista, em última instância a um melhor conhecimento do homem, reconstituído em seu meio, em seu tempo, em seu mundo psíquico, em suas ações. Esse estudo da linguagem pode ser entendido como uma pesquisa acerca da mente e do pensamento, considerando que as línguas são o melhor espelho da mente humana, como diz Leibniz.

O tema abordado neste trabalho se relaciona com a linguística, ciência que estuda a língua como um sistema de signos convencionais que faculta aos membros de uma comunidade a comunicação. Segundo Dino Preti, a língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. Pode ligar-se à sociologia o estudo da língua quando esta é entendida como manifestação da vida em sociedade, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da sociolinguística.

2.2. Variação linguística

Pelo caráter maleável da forma linguística, que oscila em torno de um padrão quando de sua realização, é que se produz o efeito de unidade na variedade, não sendo, pois, os diversos dialetos mais do que faces da mesma língua.

Segundo os dicionários de linguística, chama-se variação o fenômeno pelo qual, na prática corrente, uma língua determinada não é jamais, numa época, num lugar e num grupo social dados, idêntica ao que ela é noutra época, em outro lugar e em outro grupo social. A *variação diacrônica* da língua dá lugar aos diversos trabalhos de gramática histórica; a *variação no espaço* fornece seu objetivo à geografia linguística e à dialetologia no sentido corrente do termo; a sociolinguística se ocupa da variação linguística de cunho social. A variação é consequência da propriedade da linguagem de variar em suas formas por meio da multiplicidade do discurso. Essa variação real é compensada por uma invariabilidade imane, que faz de cada realização, a rigor diferente de qualquer outra, a apresentação de uma invariante que é o seu *padrão*. Assim sob a variação incessante dos discursos há a invariabilidade de um modelo, a que essa variação se refere, e cujo sistema constitui a língua, no sentido em que Saussure a opunha ao discurso. Cada elemento padronizado da língua tem suas variantes; há assim as variantes do fonema, do morfema, do semantema e dos padrões frasais. A variação pode ser livre, quando decorrente da própria impossibilidade de se repetir uma forma sempre exatamente da mesma maneira e de se chegar a uma identificação absoluta de realização entre todos os falantes de uma língua, ou pode ser estilística, quando há intenção do apelo e da manifestação psíquica. Por outro lado, a variação posicional decorre de uma assimilação geral dentro do contexto. Variedade linguística é a expressão linguística sistematicamente controlada por variáveis situacionais. Segundo L. Hjelmslev, a variante é uma forma de expressão diferente de outra quanto à forma, mas que não acarreta mudança de conteúdo em relação a essa outra.

Segundo Preti, o estudo do problema da variedade linguística está subordinado a dois amplos campos, em que o primeiro abrange o segundo: variedades geográficas (ou diatópicas) e variedades socioculturais (ou diastráticas). Variedades geográficas são aquelas que ocorrem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. Variedades socioculturais ocorrem num plano vertical, isto é, dentro da linguagem de uma comunidade específica (urbana ou rural). As variações socioculturais podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante (ou ao grupo a que pertence) ou à situação ou a ambos simultaneamente. Com relação às variedades ligadas ao falante, interessam-nos, para este trabalho, em particular, o seu grau de escolaridade e o local em que ele reside na comunidade. Do ponto de vista linguístico, consideramos a concorrência de dialetos sociais como um

processo normal de variação da língua, que se adapta às necessidades expressivas da sociedade em desenvolvimento para que se atendam as múltiplas situações de comunicação. Vemos como papel da escola, pois, a promoção da oportunidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos do aluno acerca das variações linguísticas, para que ele seja capaz de utilizar-se das diferentes formas, de acordo com a exigência da situação.

3. *Linguística e o ensino das línguas*

No ensino de língua materna, particularmente no caso do ensino da matéria língua portuguesa no Brasil, onde vige uma norma-padrão com raízes fincadas no português europeu, a evolução da fala pode ser, indevidamente, encarada como desvio, como erro. À luz da linguística, pode-se desfazer esse equívoco, o que não quer dizer que se deva ensinar linguística às crianças desde o início de sua escolarização, em lugar de dar-lhes as tradicionais e importantes lições de português, mas escolher conteúdos e material didático, bem como adotar procedimentos pedagógicos, que levem em conta os modernos estudos linguísticos. A linguística contribui para a formação do professor de português ao inovar na conceituação de linguagem, língua, variações e registros, entre outras, além de evidenciar a noção de que não há língua que não evolua, de que o uso atualiza a gramática e de que a variação natal, a língua materna naturalmente aprendida, integra a personalidade do falante como um saber interior, que deve ser tomado como ponto de partida do ensino. Esse embasamento teórico é vital para orientar a prática docente, não sendo, entretanto, conteúdo curricular para os alunos.

Neste ponto, concordamos com Celso Luft, que propõe uma nova concepção de ensino da língua materna, na qual se veja o aluno como alguém que já sabe a sua língua, uma vez que a maneja com naturalidade desde antes de ir à escola, precisando apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprendendo a ler e a escrever.

É, a nosso ver, fundamental que o professor de língua portuguesa em nosso país tenha consciência de que a norma-padrão – que ele deve ensinar – é uma variante do português, como tantas outras que há. Sob esta óptica, não deve o professor discriminar o falar do aluno recém-matriculado na escola. É importante que a escola conheça as variantes linguísticas da comunidade na qual ela se insere e atue de modo a respeitar e a valorizar o conhecimento linguístico prévio de cada estudante, pois se este perceber que o seu modo de falar é valorizado e respeitado

sentir-se-á estimulado a aprender. Sendo assim, deve ser ensinada a variedade-padrão, mas sem que se despreze a bagagem cultural que o aluno já traz ao entrar na escola, tendo-se o cuidado de não se dizer que o que ele sabe está errado: “Ele fala errado, escreve errado” são dizeres inadequados a um professor, pois encerram uma incoerência, uma vez que as outras variantes costumam ser tão apropriadas para a comunicação quanto a norma-padrão, mesmo que não obedecem às regras gramaticais desta última. Quando os educadores se conscientizam de que o recém-chegado já carrega uma experiência de vida, às vezes rica, anterior à fase escolar, de que ele não é uma folha em branco, um intelecto vazio aguardando depósitos de sabedoria, mas um ser que se comunica eficientemente e que busca através da escolarização a conquista do código que o capacitará a alcançar uma posição social digna, aí, sim, pensamos, a escola está apta a bem cumprir sua finalidade.

Entendemos que também é encargo do professor empenhar-se no combate à visão carente de fundamentos lógicos difundida no seio da população de que a variante culta é a única boa possibilidade de expressão, o dialeto social ideal, merecendo as demais variantes, as populares, ser relegadas a um plano inferior e tachadas de inadequadas e defeituosas para a comunicação oral ou escrita. Repetimos: a norma-padrão deve realmente ser ensinada, mas a expressão veiculada em uma das variantes de menos prestígio não pode ser considerada inferior, do ponto de vista linguístico. Entre profissionais do ensino, principalmente da área de português, um conhecimento mínimo de dialetologia é indispensável, a fim de possibilitar uma visualização isenta do panorama dialetal brasileiro. Frases que já fazem parte do senso comum, do tipo “o português é a língua mais difícil do mundo” e “no Brasil ninguém domina a língua natal”, não podem encontrar guarida na Escola ou entre professores, pois, à luz da linguística, tais afirmações não se sustentam. Comungamos do ponto de vista de Dionísio & Bezerra (2005, p. 88):

Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

Nossa identidade estando em nossa língua, é lícito que suponhamos que se airmos respeitada e valorizada por ocasião dos nossos primeiros passos escolares nossas chances de prosseguir com interesse na carreira de estudante é maior do que se sofrermos algum tipo de constrangimento com relação a ela.

A classificação da norma-padrão como um dialeto entre os demais que compõem o português – língua viva – mais prestigiado que os outros, embora não seja propriamente melhor que eles, pode facilitar a prática do seu ensino. Este posicionamento representa a desmistificação da norma, demovendo obstáculos psicológicos que poderiam bloquear o interesse pelo seu aprendizado, evidenciados por expressões como “isso não é para mim” ou “jeito de falar estranho”.

Posição assumida, resta-nos o problema da sua prática no ensino. É fundamental o reconhecimento expresso por parte do professor da legitimidade dos dialetos praticados pelos alunos, assim como é também fundamental que o professor esteja convencido da necessidade de se ensinar e aprender uma norma-padrão. Entendemos que esse ponto de vista deve ser passado para os alunos, com franqueza e sem misticismos, inclusive mencionando-se a artificialidade da norma-padrão, presente tanto na oralidade quanto na escrita. É importante esclarecer aos alunos que é uma particularidade do ser humano em geral o fato de utilizar-se de uma língua e do homem civilizado como o conhecemos hoje a tendência à descrição e normatização da sua língua, que acaba por ser vista como objeto precioso, mais valorizada que a “dos outros”, tornando-se, assim, a norma-padrão.

Compreender a norma como uma variante linguística entre as demais torna o trabalho com a língua portuguesa mais apropriado, pois com universalização do ensino fundamental no Brasil entraram para a escola alunos oriundos das mais diversas realidades culturais. Aproveitar o conhecimento prévio dos alunos pode ser uma ótima estratégia para diminuir a evasão escolar, sem contar que pode proporcionar aulas mais ricas e criativas, em que os alunos possam sentir-se mais à vontade e descobrir o prazer de aprender. A propósito deste tema, citamos:

Percebe-se uma tendência a dicotomizar a produção linguística entre, de um lado, o padrão (equivalente à escrita) e, de outro, o não padrão (equivalente à fala), o que pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada. (MARCUSCHI, 2005, p. 26)

Sendo o ser humano curioso por natureza, acreditamos que ele seja também naturalmente interessado em aprender; entretanto é preciso cuidar para que essa característica não seja inibida. É importante manter o aluno na escola e tentar garantir-lhe o melhor ensino, para que ele venha a tornar-se um cidadão apto a enfrentar os desafios do futuro, tanto no seu interesse pessoal como no interesse coletivo.

4. A norma-padrão e o ensino

A padronização da língua foi um processo necessário visando a sua nacionalização. Entendamos que, do ponto de vista linguístico, seria muito estranho se num país da dimensão do nosso e cuja população se formou de variadas maneiras nas diversas regiões todos falassem espontaneamente da mesma forma.

Dessa forma, a norma-padrão foi instituída pelo Poder como língua nacional, na qual devem ser redigidos todos os documentos oficiais. De certa forma, a norma-padrão pode ser vista, ainda, como uma espécie de língua geral, que deve ser compreendida por todos os falantes de qualquer recanto do país, o que se verifica mais facilmente com relação a sua modalidade escrita, pois ela é a língua escolar, e quem frequenta escola regular a aprende.

Seu ensino é obrigatório, por lei, em todo o nosso território, com o nome de língua portuguesa. Todavia, não é apenas a obrigatoriedade legal que nos faz entender que seu ensino seja devido. Nós, seres humanos, temos certas particularidades que constituem traços distintivos da nossa espécie; pensamos que valorizar uma língua e adotá-la como padrão pode fazer parte do elenco desses traços. Mas, mesmo não considerando este aspecto, há razões de sobra para pugnarmos pelo ensino da chamada norma-padrão. Podemos começar falando de toda a literatura em língua portuguesa, dalém e daquém mar, que se torna acessível àqueles que dominem a nossa variante mais prestigiada. Outro aspecto é o da cidadania: todos os documentos oficiais são redigidos segundo a norma, donde se conclui que negar o ensino desta ao aluno significa cercear direitos seus, equivalendo a sonegar informações. Segundo Bagno, o aluno deve se apoderar de ferramentas linguísticas que ainda não conhece e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade. “Vamos respeitar os direitos linguísticos deles, vamos preservar sua autoestima linguística (e a nossa também)” (BAGNO, 2002, p. 158).

A norma-padrão, em essência, é uma variante linguística como outra qualquer; apenas é mais prestigiada que as outras por ser praticada pelos detentores do poder, com a finalidade de promover e preservar a unidade linguística e, conseqüentemente, política de um dado território. No caso do Brasil, é o falar de um grupo bem-sucedido que galgou o mais alto grau do prestígio linguístico, passando a ser admirado como uma língua perfeita, ou melhor, como a língua perfeita, uma vez que servia aos que detinham o poder econômico e político. “Em geral, a variante

considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade” (TARALLO, 2002, p. 12). Enquanto isso, as outras variantes, as dos que não desfrutavam de prestígio por não serem dos poderosos, passaram a ser estigmatizadas como imperfeitas ou incorretas. Assim, é de se esperar que o posicionamento da escola seja o de proporcionar ao aluno o acesso à norma-padrão, não importando qual seja sua variante originária, instrumentalizando-o, dessa forma, para decodificar os bens culturais produzidos na referida norma, bem como para atuar com mais eficiência no mercado de trabalho e nos seus relacionamentos interpessoais e culturais. Quando os educadores se conscientizam de que o recém-chegado já carrega uma experiência de vida, às vezes rica, anterior à fase escolar, de que ele não é uma folha em branco, um intelecto vazio aguardando depósitos de sabedoria, mas um ser que se comunica eficientemente e que busca através da escolarização a conquista do código que o capacitará a desfrutar de uma vida em sociedade melhor e mais digna, aí, sim, a escola está apta, em nossa opinião, a bem cumprir a finalidade à qual se destina.

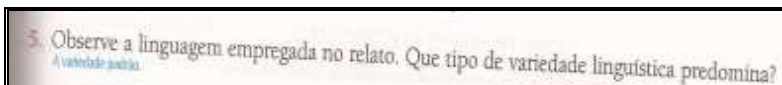
O ensino da língua materna deve se fundamentar, portanto, em desenvolver a capacidade do usuário da língua empregar a língua nas diversas situações de comunicação. Assim, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (cf. FONSECA & FONSECA, 1997, p. 82).

5. *Analisando o livro didático*

Por ser nossa intenção com este estudo levantar questionamentos acerca do ensino da língua materna no Brasil e por termos o livro didático como um regulador ou um guia da atividade docente, decidimos pesquisar nele a aplicabilidade dos modernos conceitos dialetológicos no ensino do português, à luz dos ensinamentos de mestres renomados, cujas obras consultadas integram as referências bibliográficas deste trabalho. Tomamos como *corpus* o conjunto dos livros de autoria de William R. Cereja e Thereza Amália C. Magalhães indicados para os quatro anos letivos do segundo segmento do ensino fundamental, por constituírem material de excelência reconhecida, representativo, portanto, do que de melhor há na sua categoria.

No conjunto de livros didáticos estudados estão presentes diversos exercícios em que se pergunta ao aluno que variedade está sendo empre-

gada em um determinado texto e se ele está escrito em registro formal ou coloquial. A coleção apresenta uma grande diversidade de textos (gibis, fábulas, reportagens, receitas, etc.), em que são explorados diversos aspectos, entre eles, o da variedade linguística. Na maior parte desses exercícios, no entanto, pede-se ao aluno somente que identifique a variedade em que o texto está escrito, como no exemplo que a seguir transcrevemos:



(CEREJA, 2002, p. 56).

Considerando o livro didático como uma importante ferramenta de ensino, se faz necessário uma constante análise do seu conteúdo e das formas de abordagens desse conteúdo. Evidente que o professor não deve se prender ao livro, esse é apenas um ponto de partida.

Em sua pesquisa sobre a gramática na escola – Maria Helena de Moura Neves – observou que “As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático. Essa foi a primeira verificação que se fez ao se pesquisar a natureza do ensino da gramática nas escolas.” (NEVES, 1994, p. 12).

Quanto à natureza dessa gramática ensinada, a pesquisa apontou o desconhecimento por parte dos professores, da gramática compreendida como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento.

Quanto aos livros didáticos adotados pelos professores a pesquisa verificou que na apresentação dos livros os professores declararam que todos possuem parte gramatical e a maioria traz pouca teoria e muitos exercícios. A pesquisa também revelou que a grande maioria de professores de 1º e 2º graus (90%) recorrem à parte gramatical do livro didático, se limitando a ela.

Na verdade, a real ocorrência dessa consulta a manuais, declarada nos questionários, desmentiu-se nas entrevistas. Como já se apontou aqui, os professores, na quase totalidade, restringem sua fonte de informações ao livro didático em uso. (NEVES, 1994, p. 22).

No livro didático referente ao 6º ano do ensino fundamental, na parte destinada ao estudo da língua: “língua em foco” – construindo o conceito conceituando, o conceito de língua é apresentado ao aluno: “Língua é um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio das quais as pessoas de uma comunidade se comunicam e intera-

gem”. (CEREJA, 2002, p. 29) e o conceito de código, aplicando o código na construção do texto. Nessa mesma unidade, são apresentados o conceito de variedade linguística e a questão da adequação linguística. A oralidade/escrita e formalidade/informalidade também são estudadas. As variedades linguísticas na construção do texto. A forma pela qual esse tema é trabalhado está de acordo com as propostas dos estudos linguísticos.

Quanto ao conteúdo gramatical, verificamos uma exposição, na qual o aluno, num determinado momento pode construir o conceito. Primeiramente há uma proposta de oferecer ao aluno a possibilidade de aprender o funcionamento da língua. Durante esse processo de construção do significado, alguns pontos diferenciais entre as variantes são apontados, como no emprego dos pronomes pessoais do caso reto. Consta seguinte afirmação: “De acordo com a variante padrão da língua, os pronomes pessoais do caso reto só podem desempenhar a função de sujeito, ao passo que os oblíquos desempenham a função de objeto. Por essa razão, na variedade padrão deve-se dizer...”

Além disso, um ponto a ser destacado na obra é que a noção de *erro* foi substituída pela de *inadequação*, pois um texto pode ser inadequado a uma situação linguística e adequado à outra.

Por fim, analisando os enunciados da coleção estudada, resumimos as tendências mais marcantes da seguinte forma:

- Dicotomia entre variedade padrão e variedade não padrão.
- Exercício comparativo entre as variantes linguísticas, que trazem situações de uso, porém sem aprofundá-las.
- Há uma vinculação dos conteúdos gramaticais às variantes linguísticas.
- Proposta de exercícios do tipo: reescreva, substitua – em que as falas dos personagens devem ser passadas para a norma-padrão.

Ocorrência 01: Dicotomia entre variedade padrão e variedade não padrão.

Nesse tipo de questão as perguntas são objetivas, e visam apenas que o aluno identifique a variedade linguística empregada, sem que se questione o motivo daquele emprego, como nos exemplos que a seguir transcrevemos:

3. Observe a linguagem empregada no relato. Que tipo de variedade linguística predomina?
A variedade padrão.

(CEREJA, 2009, p. 56).

7. Observe a linguagem do texto.
A variedade padrão.

a) Qual é a variedade linguística empregada?
b) Considerando-se as características desse gênero textual e a história da autora do diário, a linguagem empregada é adequada?

Sim. Professor: Lembre-se que há alunos que, como o diário contido em seu relato de férias, informal, e uma variedade não padrão. No caso do diário de Jansen Baurmann é possível que a autora tenha empregado, quando o escreveu, uma linguagem mais informal e, sessenta anos depois, já adulta, o tenha adaptado à variedade padrão, mas adequada ao público leitor que ela pretendia atingir.

(CEREJA, 2009, p. 56)

6. Observe a linguagem do texto.
a) Qual é a variedade linguística empregada? A variedade padrão.
b) A linguagem está adequada ao perfil do público leitor?

Sim. Fritória escreve de acordo com a variedade padrão, ela é simples e clara, porque pretende atingir também crianças e adolescentes.

(CEREJA, 2009, p. 56)

2. Tomando como base a linguagem do texto "Drome, ninninha!", responda:
a) É empregada no poema a variedade padrão da língua ou uma variedade não padrão? É empregada uma variedade não padrão.
b) Leia o verso "Eu lírico" a voz do poema". Como você imagina que seja o eu lírico do poema?

3. Há, no poema, várias palavras que não pertencem ao português padrão?

Clássica ou um adolescente.

(CEREJA, 2009, p. 56)

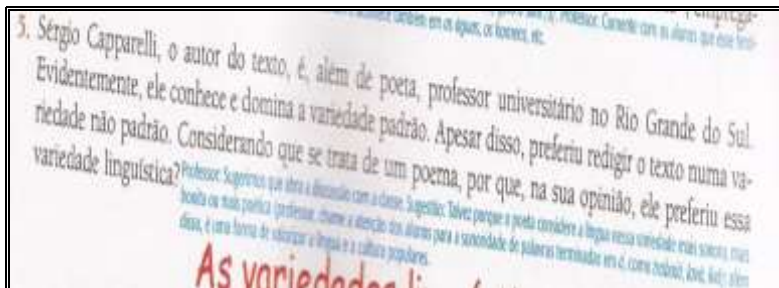
4. Observe, agora, a linguagem da carta.
a) O vocabulário empregado nela é simples ou sofisticado? Justifique sua resposta.
b) Qual é a variedade linguística adotada na carta? A variedade padrão.
c) Que elementos da carta mostram a formalidade da empresa em relação ao cliente?
d) Por que a carta é formal?

É utilizada uma linguagem e emprego de palavras muito simples, apropriado para um pequeno e simples e informal da forma, o idioma utilizado é o português da variedade padrão, a ausência de palavras e frases de tratamento muito formais e respeitáveis ("Caro(a) senhor(a)", assinatura do diretor da empresa feita de modo simples, etc.

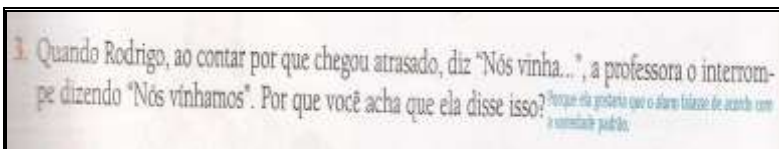
(CEREJA, 2009, p. 56)

Na maior parte dos exercícios propostos como foi observado pede-se ao aluno somente que identifique a variedade em que o texto está escrito.

Ocorrência 02: Exercício comparativo entre as variantes linguísticas, que trazem situações de uso, porém sem aprofundá-las.



Ocorrência 03: Há uma vinculação dos conteúdos gramaticais às variantes linguísticas.

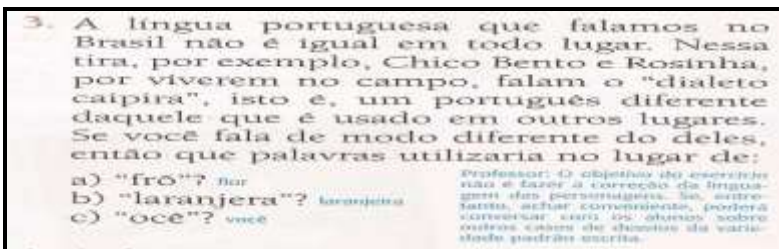


(CEREJA, 2009, p. 56)

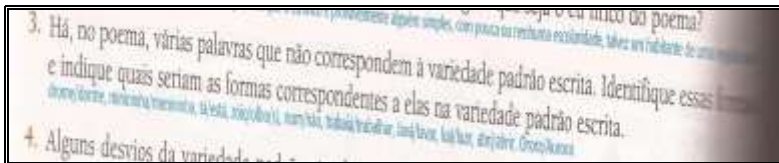


(CEREJA, 2009, p. 56)

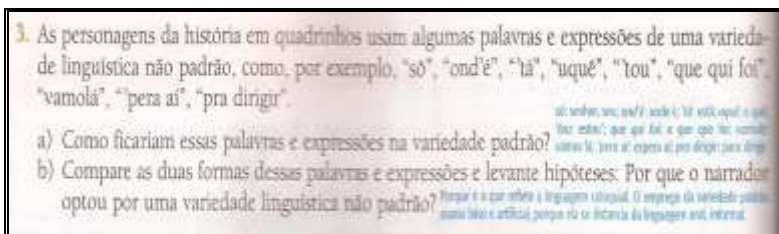
Ocorrência 04: Proposta de exercícios do tipo reescreva, *substitua*, em que as falas dos personagens devem ser passadas para a norma padrão.



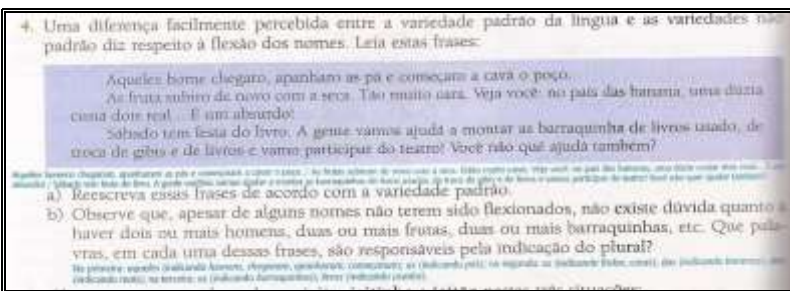
(CEREJA, 2009, p. 56)



(CEREJA, 2009, p. 56)



(CEREJA, 2009, p. 56)



(CEREJA, 2009, p. 56)

Nesse tipo de exercício é flagrante a descaracterização da fala do personagem adaptada à norma-padrão: ela se torna artificial e não provoca o mesmo efeito da original.

Esse tipo de exercício tem seu valor, porém poderia ir um pouco além, como se deduz do trecho que a seguir incluímos:

Mas seria mais eficaz se ao invés da simples reescritura na norma padrão, fosse apresentada ao aluno uma situação em que ele pudesse confrontar as formas do padrão com as formas do não padrão e chegar a formular as regras que norteiam as variedades da língua [...] (DIONÍSIO, 2001)

Apresentamos o quadro resumo das ocorrências estudadas:

TENDÊNCIAS	QUANTIDADE DE OCORRÊNCIAS			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
01. Dicotomia entre variedade padrão e varie-	08	4	9	5

dade não padrão.				
02. Exercício comparativo entre as variantes linguísticas, que trazem situações de uso, porém sem aprofundá-las.	01	0	2	2
03. Há uma vinculação dos conteúdos gramaticais às variantes linguísticas.	03	3	1	9
04. Propostas de exercícios do tipo <i>reescreva, substitua</i> , em que as falas dos personagens devem ser passadas para a norma-padrão.	03	5	2	3

6. Conclusões

Considerando que o material analisado – o conjunto dos livros didáticos de autoria de William R. Cereja e Thereza Amália C. Magalhães destinados às quatro últimas séries do segundo segmento do Ensino Médio – pode ser tomado como referência, podemos concluir que o ensino português no Brasil está mudando sua face, apresentando-se mais em conformidade com os modernos estudos linguísticos.

Visualizamos com nitidez a abordagem isenta dos dialetos sociais, bem como dos registros praticados em nosso meio, que tiveram presença ao longo dos quatro compêndios, ora como objeto de estudo, ora simplesmente como forma na qual fora escrito um texto aproveitado para ilustrar um fato de comunicação ou para servir de apoio a algum exercício.

Dessa forma, entendemos que a prática do ensino da língua materna entre nós evoluiu, continuando a haver, entretanto, pontos a ser melhorados. Sai fortalecida, também, em função da leitura e da pesquisa empreendidas, a convicção de que é fundamental ensinar-se a norma-padrão, pelas muitas razões aqui aventadas, mas que é igualmente importante que se tenha a clareza de que o dialeto de origem é a própria identidade primordial do falante e que se deve cuidar para que a prática docente expresse inequivocamente esse posicionamento.

Por fim, ratificamos que o papel da escola é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, levar o aluno a dominar a norma culta ou língua-padrão, ensinar a variedade escrita da língua. O ensino da língua materna deve se fundamentar em desenvolver a capacidade do usuário da língua empregar a língua nas diversas situações de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite a pesquisa. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2001.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão e liberdade*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CARNEIRO, Marísia Teixeira. A linguística no planejamento do ensino de português. *Idioma*, n. 19. Rio de Janeiro: UERJ, 1º semestre de 1997.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Amália Cochas. *Português: linguagem: literatura, gramática e redação: 2º grau*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 1994.
- CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. 6. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- _____. *Uma política do idioma*. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- FONSECA, F. I.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. O Santo Guerreiro e o Dragão da Maldade (resenha de *Gramática Nunca Mais*, de Luiz Carlos de Assis Rocha). *Matraga*, n. 14. Rio de Janeiro: Caetés, 2002, p. 177-80.
- _____. Filólogos, gramáticos e linguistas. *Idioma*, n. 18. Rio de Janeiro: UERJ, 2º semestre de 1996.
- _____; SIMÕES, Darcília Marindir P. (Orgs.). *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. 3. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.
- HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, Nº 12. Rio de Janeiro: CiFEL, 2013.

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (Org.). *Mínima metodológica*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2004.

PRETTI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 4. ed. rev. e mod. – com a reelaboração de vários capítulos. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1982.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

**MARCAS CULTURAIS NORDESTINAS
NO ATLAS TOPONÍMICO
DA AMAZÔNIA OCIDENTAL BRASILEIRA**

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)
alexlinguista@gmail.com

1. Considerações iniciais

A toponímia – um dos ramos da onomástica que trata do estudo dos nomes próprios de acidentes geográficos físicos e humanos – mostra que, através do levantamento, da classificação e da análise dos topônimos, é possível recuperar características sócio-histórico-culturais e/ou físico-geográficos que, possivelmente, motivaram o denominador no ato do batismo de um determinado espaço geográfico. Além disso, possibilita identificar estratos linguísticos de outros grupos étnicos. Assim, o topônimo assume valores que transcendem a função identificadora, simplesmente.

Sabe-se, também, que a análise da cultura e do conjunto de valores de uma sociedade exige, precipuamente, um estudo centrado na língua – já que por meio dela que são revelados os pensamentos e os costumes dos diferentes grupos humanos. A língua “traduz toda uma cultura, traduz todo um universo peculiar com suas implicações psicológicas e filosóficas que é preciso alcançar para enriquecimento da experiência” (BORBA, 1984, p. 7).

Diante dessas considerações, neste artigo objetivamos discutir alguns aspectos referentes à toponímia dos seringais e colocações acrianas, num enfoque etnolinguístico. Prioriza-se investigar as marcas da cultura nordestina que possivelmente estejam refletidas nos topônimos selecionados. Essa escolha não é fortuita, uma vez que a história da formação acriana revela, como um de seus principais personagens, o grupo humano (a maior parte proveniente do Ceará) nordestino, que chegou ao território para trabalhar na extração do látex, favorecendo a formação dos seringais, do Estado e da própria cultura do lugar.

2. O Acre: aspectos históricos e culturais

O estado do Acre, a conhecida Amazônia Ocidental Brasileira, está situado a sudoeste da Região Norte do Brasil e se limita com: Amazo-

nas (N); Rondônia (L); Bolívia (SE); e Peru (S e O). O Estado, cuja capital é Rio Branco, tem, como cidades mais populosas, além da capital: Cruzeiro do Sul, Tarauacá, Sena Madureira e Brasileira.

Revelar a história acriana, especialmente no tocante à formação espacial e humana, é contar a história do “descobrimento” da *hevea brasilienses* – a seringueira: elemento que melhor representa a gênese do referido local, pois, foi a partir do produto extraído dessa árvore – o látex – que contingentes, cada vez maiores, de imigrantes foram ocupando a região, com a finalidade de trabalhar como extratores do “ouro branco”, cobiçando grandes lucros e uma vida digna.

Com a chegada dos primeiros exploradores, a região foi, aos poucos sendo demarcada, dando origem aos seringais e às colocações que se formavam às margens das principais bacias hidrográficas acrianas – o Rio Juruá e o Rio Purus. Para essas populações, os rios eram de extrema importância socioeconômica, pois eram utilizados para a locomoção, para a comunicação, para a alimentação. Enfim, para o habitante amazônico, de um modo geral, o rio significava (e significa) a própria existência humana (Cf. TOCANTINS, 1984, p. 32).

A migração para terras acrianas adquiriu maior impulso entre 1877 e 1879, quando houve a maior crise socioeconômica na Região Nordeste (sobretudo no Ceará), decorrente da forte seca que assolou a região. Essa crise, somada ao incentivo e financiamento pelo Estado do Amazonas, favoreceu a migração desses povos para a região. Lima (s/d, p. 24) registra que

[...] a primeira expedição a chegar em terras acrianas, foi a do cearense de Uruburetama, João Gabriel, com sua gente, no navio vapor Anajás, aportando nas barrancas do Acre (Aquiri), fundando os primeiros seringais e formando os primeiros núcleos populacionais.

Os imigrantes nordestinos, a partir de um árduo trabalho nos seringais, favoreceram que a economia da borracha desenvolvesse de forma acelerada, e a grande presença dos brasileiros no Acre começou a inquietar a Bolívia que, por inúmeras vezes, tentou expulsá-los do território, sem sucesso. Embora o governo brasileiro reconhecesse a região acriana como parte do território boliviano, muitos brasileiros insistiam em permanecer lá. Lutas foram travadas em diversas ocasiões entre os países vizinhos, segundo Calixto (1985, p. 119-129), na tentativa de incorporar o Acre ao território brasileiro, o Governo do Brasil acabou por convidar o gaúcho Plácido de Castro, para treinar seringueiros para práticas militares e liderar o movimento contra os inimigos bolivianos. Apesar da inexperi-

ência dos seringueiros, as tropas de Castro, após sucessivas batalhas, foram vitoriosas, derrotando o último foco de resistência boliviana em Puerto Alonso.

Com a chegada dos primeiros exploradores, a região foi, aos poucos sendo demarcada, formando os seringais e as colocações às margens das principais bacias hidrográficas acrianas – Rio Juruá e Rio Purus – de extrema importância socioeconômica para a locomoção, para a comunicação, para a alimentação, enfim, para a própria existência dessas novas populações (Cf. TOCANTINS, 1984, p. 32).

O processo migratório para a região acriana tem maior impulso entre 1877 e 1879, quando houve a maior crise socioeconômica na Região Nordeste (sobretudo no Ceará), decorrente da forte seca que assolou a região. Essa crise, somada ao incentivo e financiamento pelo Estado do Amazonas, favoreceu a migração desses povos para a região.

Lima (s/d, p. 24) registra que

[...] a primeira expedição a chegar em terras acrianas, foi a do cearense de Uruburetama, João Gabriel, com sua gente, no navio vapor Anajás, aportando nas barrancas do Acre (Aquiri), fundando os primeiros seringais e formando os primeiros núcleos populacionais.

Pode-se dizer que, particularmente para o povo acriano, seringueira, seringal, seringueiro e seringalista configuram elementos imprescindíveis no perfil sócio-histórico-cultural de seu lugar e de sua gente: traduzem o principal motivador (seringueira) da formação espacial (seringal) e dos elementos humanos (seringueiro e seringalista) que favoreceram o surgimento do Estado do Acre que conhecemos atualmente.

Assim, torna-se evidente que sem a atuação dos seringueiros, possivelmente, o Acre não pertenceria ao Brasil. No entanto, como lembra Sousa (2007, p. 45), apoiado em Tocantins (1979) e Calixto et alii. (1985), a formação humana da referida área não se deu tão somente com a entrada dos desbravadores nordestinos. Pelo menos dois outros momentos devem ser destacados: um momento anterior: a existência no território de sociedades indígenas; e um posterior: a chegada de grupos familiares provenientes do Sul e do Sudeste do Brasil.

[...] a região onde hoje está situado o Estado do Acre já estava ocupada muito antes da chegada de colonizadores, por índios pertencentes a grupos diversos. Antes da “descoberta” da borracha havia 50 grupos indígenas. Hoje, calcula-se a presença de apenas doze etnias (SOUSA, 2007a, p. 45).

As nações indígenas existentes no Acre podem ser distribuídas em dois troncos linguísticos: a) pano (nações: caxinauá, iauanauá, poianauá, jaminaua, nuquini, arara, chanenauá, catuquina, nauas); e, b) aruaque (nações: culina, achaninca, manchineri) (Cf. SOUZA, 2005, p. 25-26). Os índios pertencentes aos referidos troncos têm procedência peruana e chegaram ao Acre motivados pela intensa perseguição espanhola. Chegando à região, os índios do tronco pano passaram a dominar a região do rio Juruá, e os do tronco aruaque, a região do rio Purus. O elemento indígena – ou caboclo amazônico, como prefere chamar Lima (s/d, p. 62-63) – constitui o primeiro ramo étnico formador do homem acriano.

O nordestino, por sua vez, constitui o segundo ramo étnico. Como já foi dito anteriormente, esse grupo humano abrigava-se em terras acrianas em busca de uma vida de farturas, riquezas. Outras vezes, buscava na floresta um alívio para o sofrimento favorecido pela intensa seca que castigava impiedosamente sua região de origem. O povoamento da região acriana, desde a primeira fase migratória, resultou, inicialmente, do encontro do elemento indígena com o elemento nacional nordestino. Os nativos transmitiram aos imigrantes conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a sobrevivência e o trabalho no meio florestal – que era absolutamente adversa à da sua terra de origem.

O seringueiro, isto é, o grupo social representante da Amazônia, trouxe um conjunto de traços culturais dos lugares de onde emigrou e, em contato com o novo ambiente, sofreu um processo de aculturação, surgindo assim novos valores na indústria extrativa da borracha (COELHO, 1982, p. 45).

A influência do nativo sobre o conquistador, segundo Rancy (1992, p. 51-53) está refletida: a) na alimentação: aproveitamento dos recursos naturais; b) na habitação: adequada utilização dos produtos florestais na confecção das barracas; c) nos meios de locomoção: abertura de caminhos na selva, ou mesmo na fabricação e utilização de pequenas embarcações; entre outros.

Enfim, para garantir sua sobrevivência naquele ambiente, o rude seringueiro assimilou muitos hábitos e valores dos nativos, além dos já citados, acrescentando-se a) o vocabulário utilizado para a identificação de espécies animais e vegetais, ou para os elementos geográficos que integram o ambiente onde viviam; b) as crenças e lendas existentes na região que, de algum modo, passaram a orientar a vida e o trabalho dos desbravadores da selva.

Já o terceiro ramo étnico, segundo Lima (s/d, p. 64-65), teve uma participação menor nesse processo de miscigenação. “Eram sírios, liba-

neses, turcos, judeus e outros comerciantes de tradição. Eles vinham para o Acre em busca do enriquecimento, através da comercialização da borracha e da castanha”.

As marcas do branco eurasiático, contudo, podem ser percebidas em certas características físicas do homem genuinamente acriano, bem como no processo civilizatório dessa população nortista. Boa parte desses estrangeiros integrava o sistema de exportação da borracha, outros atuavam como seringalistas, seringueiros, marreteiros – chegando, até, a possuir navios e grandes casas comerciais na região.

Há que se acrescentar, ainda, um quarto ramo étnico que participou da formação humana do Acre: os paulistas – denominação genérica atribuída, pela população, aos imigrantes provenientes da região centro-sul do Brasil, na década de 1970, que aportaram na região acriana com o propósito de estabelecer fazendas e desenvolver atividades pecuárias.

Esses quatro grupos étnicos justificam o caráter multicultural da população acriana, misto de tradições indígenas locais com as tradições dos migrantes nordestinos que povoaram a região, a partir do início do século XX, dos estrangeiros e dos migrantes de outras regiões do Brasil.

A presença de tribos indígenas, de outras nacionalidades e de brasileiros de várias regiões, se manifesta nas crenças e valores, nos hábitos e costumes, nas variações do falar acriano e o jeito de sentir e agir da gente da cidade (BEZERRA, 1993, p. 26).

Ao se acrianizarem, esses grupos foram, pouco a pouco, perdendo uma parcela de sua identidade cultural original, mas, ao mesmo tempo, absorvendo costumes, comportamentos e crenças da cultura nativa, exigidos pelas próprias condições ambientais e sociais.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Os dados apresentados e analisados neste trabalho, selecionados do corpus do Projeto Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira, uma das pesquisas em operacionalização no CEDAC/UFAC (Centro de Estudos Dialetológicos da Universidade Federal do Acre), tem como fontes principais:

- a) folhas cartográficas do Estado do Acre (2006) e da Amazônia Legal, disponibilizadas pelo IBGE/AC;

- b) mapas cartográficos (1990): Microrregião do Alto Juruá (escala 1:2000 000), Cruzeiro do Sul (escala 1:660 000), Feijó (escala 1:750 000), Mâncio Lima (escala 1:400 000), Tarauacá (escala 1:800 000), Microrregião Alto Purus (escala 1:2000 000), Assis Brasil (escala 1:330 000), Brasiléia (escala 1:330 000), Manuel Urbano (escala 1:750 000), Plácido de Castro (escala 1:300 000), Rio Branco (escala 1:600 000), Senador Guiomard (escala 1:300 000), Sena Madureira (escala 1:800 000), Xapuri (escala 1:500 000); fornecidos pela Fundação de Tecnologia do Estado do Acre (FUNTAC);
- c) dados do Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre (2000), fornecidos pela Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA);
- d) inquéritos (*corpus*) do Centro de Estudos Dialectológicos do Acre (CEDAC), da Universidade Federal do Acre.

Para a catalogação e a análise dos dados seguem-se as orientações de Dick (1992, 1996), que leva em consideração dois critérios analíticos: o taxionômico (que envolve as 27 classificações taxionômicas), e o aspecto linguístico (que envolve o campo etno dialectológico e o histórico cultural). As categorias taxionômicas são distribuídas em dois grandes grupos:

- a) taxes de natureza física e
- b) taxes de natureza antropocultural.

3.1. Taxionomias de natureza física: definições e exemplificações

- a) Astrotopônimos: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex.: Estrela (RS);
- b) Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex.: Nortelândia (MT);
- c) Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex.: Branquinha (AL);
- d) Dimensiotopônimos: topônimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos. Serra Alta (SC);

- e) Fitotopônimos: topônimos relativos aos vegetais. Ex.: Flores (PE);
- f) Geomorfotopônimos: topônimos relativos às formas topográficas. Ex.: Morros (MA);
- g) Hidrotopônimos: topônimos relativos a acidentes hidrográficos em geral. Ex.: Cachoeirinha (RS);
- h) Litotopônimos: topônimos relativos aos minerais ao à constituição do solo. Ex.: Areia (PB);
- i) Meteorotopônimos: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex.: Chuvisca (RS);
- j) Morfotopônimos: topônimos relativos às formas geométricas. Ex.: Volta Redonda (RJ);
- k) Zootopônimos: topônimos referentes aos animais. Ex.: Cascavel (CE)

3.2. Taxionomias de natureza antropocultural: definições e exemplificações

- a) Animotopônimos (ou nootopônimos): topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual. Ex.: Vitória (ES);
- b) Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex.: Barbosa (SP);
- c) Axiotopônimos: topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais. Ex.: Coronel Ezequiel (RN);
- d) Corotopônimos: topônimos relativos a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Ex.: Seringal Quixadá (AC);
- e) Cronotopônimos: topônimos relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo(a), velho(a). Ex.: Nova Aurora (GO);
- f) Ecotopônimos: topônimos relativos às habitações em geral. Ex.: Chalé (MG);
- g) Ergotopônimos: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex.: Jangada (MT);

- h) Etnotopônimos: topônimos relativos aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex.: Capixaba (AC);
- i) Dirrematopônimos: topônimos constituídos de frases ou enunciados linguísticos. Ex.: Passa e Fica (RN);
- j) Hierotopônimos: topônimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto. Ex.: Capela (AL). Essa categoria subdivide-se em:
 - i. Hagiotopônimos: nomes de santos ou santas do hagiológico católico romano. Ex.: Santa Luzia (BA)
 - ii. Mitotopônimos: entidades mitológicas. Ex.: Exu (PE);
- k) Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e às datas comemorativas. Ex.: Plácido de Castro (AC);
- l) Hodotopônimos: topônimos relativos às vias de comunicação urbana ou rural. Ex.: Ponte Alta (SC);
- m) Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex.: Dois vizinhos (PR);
- n) Poliotopônimos: topônimos relativos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex.: Vila Nova do Mamoré (RO);
- o) Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade, aglomerados humanos. Ex.: Pracinha (SP);
- p) Somatopônimos: topônimos relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal. Ex.: Braço do Trombudo (SC).

Vale ressaltar que esse mesmo modelo de análise é utilizado no Projeto ATB (Atlas Toponímico do Brasil) e em suas variantes regionais: Projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo), Projeto ATEMG (Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais), Projeto ATEMT (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso) entre outros.

4. Análise dos dados

Como o objetivo deste trabalho é mostrar reflexos da cultura nordestina na toponímia acriana, deter-nos-emos aos topônimos incluídos nas taxonomias de natureza antropológica. Destacamos as seguintes taxonomias: corotopônimos e hierotopônimos.

4.1. Os corotopônimos

Os topônimos selecionados do corpus e incluídos entre os corotopônimos deixam transparecer dois aspectos possíveis: o primeiro está relacionado à motivação sofrida pelo denominador (o seringueiro) no ato do batismo. Neste caso, transparece o sentimento de saudade da terra de origem (no caso dos topônimos destacados, as cidades localizadas no nordeste brasileiro) e, que, a partir dessa “homenagem” ele consegue manter um vínculo com sua terra natal.

O segundo aspecto diz respeito ao do processo de miscigenação étnica, que constitui a gênese da formação populacional acriana. Embora os topônimos apresentados a seguir sejam apenas os que fazem referência a cidades nordestinas, é válido esclarecer que outros topônimos foram encontrados no corpus referindo-se a cidades de outras regiões e até de outros países, como: Seringal Mato Grosso, Seringal São Paulo, Seringal Bolívia, Seringal Venezuela. Em ordem alfabética, são esses os topônimos que fazem referência a cidades nordestinas: Altamira, Apodi, Cajazeira, Canindé, Fortaleza, Lavras, Morada Nova, Novo Oriente, Pacatuba, Pernambuco, Quixadá, Redenção, Redenção e Viçosa.

4.2. Os hierotopônimos

Nesses topônimos há reflexos, talvez, de uma das maiores características culturais nordestinas: o misticismo religioso. Dadas as condições de vida dos seringueiros acrianos, solitários, na maioria das vezes, num meio florestal, sujeito aos perigos advindos da própria natureza ou as doenças típicas desses meios, como a malária; é justificável o sentimento de fé e crença religiosa nos seringueiros e em seus familiares. Eis os topônimos desse grupo, também relacionados em ordem alfabética: Santa Ana, Santa Cruz, Santa Júlia, Santa Maria, Santa Quitéria, Santa Fé, Santo Antônio, Santo Antônio, São Bento, São Domingos, São Felismino,

São Francisco, São João, São João da Barra, São José, São José, São Pedro, São Pedro e São Raimundo.

Vale apresentar alguns topônimos incluídos na categoria taxionômica dirrematopônimos, mas que marcam a religiosidade dos seringueiros: colocação Deus é Bom e colocação Livre-nos-Deus

5. *Considerações finais*

O perfil cultural da sociedade acriana, num sentido amplo e generalizante, constitui uma mescla de valores, atitudes, costumes, crenças, conhecimentos etc., que foi sendo construído (e ainda está) desde os primeiros contatos dos imigrantes com os índios que já ocupavam a região. E, em seguida, com o branco eurasiático, e com os “paulistas”. A cultura acriana, em síntese, foi formada através das trocas de saberes, de práticas e de comportamentos entre esses referidos grupos humanos, especialmente.

Na análise dos topônimos de natureza antropocultural: corotopônimos e hierotopônimos foi perceptível, a priori, a valorização dos aspectos socioculturais no ato de nomear as colocações e os seringais acrianos. O valor atribuído aos referidos aspectos pode ser justificado pela própria história do grupo humano que formou o referido lugar (e que não difere da dos outros seringais acrianos): famílias que migraram para o local fugindo da seca (no caso dos nordestinos), na esperança de uma vida melhor, para si próprios e para os filhos, deparando-se com uma realidade físico-geográfica absolutamente diversa daquela de onde migraram, e não só isso, decepcionados com a realidade econômico social a que estavam sujeitos, chegando quase à escravidão. Para os seringueiros, portanto, os espaços onde, agora, moravam eram uma espécie de prolongamento da região de onde tinham saído.

Esse resultado confirma a tese sapiriana (1969) de que o ambiente (seja físico, seja social) reflete-se na língua. No caso do estudo aqui apresentado, o enunciador do topônimo, no ato do batismo dos acidentes analisados, condicionado por fatores físico-ambientais, transformou uma unidade da língua em um nome próprio, ou seja, de unidade virtual o signo adquiriu a estatuto de fato linguístico, condicionado por fatores extralinguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, M. G. J. *Entre almas, encantos e cipó*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas.
- BEZERRA, M. J. (Org.). *Cidade de Rio Branco: a marca de um tempo: história, povo e cultura*. Rio Branco: Globo, 1993.
- CALIXTO, V. de O. et alii. *Acre, uma história em construção*. Rio Branco: Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos, da Cultura e do Desporto/Secretaria de Educação, 1985.
- COELHO, E. M. *Acre: o ciclo da borracha (1903-1975)*. 1982. Dissertação (Mestrado) – UFF, Niterói.
- DICK, M. V. de P. do A. *O problema das taxionomias toponímicas*. Uma contribuição metodológica. Separata de *Língua e Literatura*, n. IV, p. 373-380, 1975.
- _____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- _____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP, 1992.
- _____. *Atlas toponímico: um estudo de caso*. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996.
- _____. *Atlas toponímico: um estudo dialetológico*. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, v. 10, 1998.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. O campo do signo. Rio de Janeiro: Ensaio, 1993.
- GUIRAUD, P. *A semântica*. São Paulo: Difel, 1973.
- ISQUERDO, A. N. *O fato linguístico como recorte da realidade socio-cultural*. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- MARTINELLO, P. A. A “batalha da borracha” na segunda guerra mundial e suas consequências para o vale amazônico. *Cadernos da UFAC*. Rio Branco: Edufac, 1988.
- MOULY, G. J. *Psicologia educacional*. São Paulo: Pioneira, 1970.

RANCY, C. M. D. *Raízes do Acre (1870-1912)*. Rio Branco: M. M. Paim, 1992.

SALAZAR-QUIJADA, A. *La toponímia em Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.

SOUSA, A. M. de. *Desbravando a Amazônia Ocidental Brasileira: estudo toponímico de acidentes humanos e físicos acrianos*. Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, C. A. de. *História do Acre: novos tempos, novas abordagem*. Rio Branco: Edição do Autor, 2002.

TOCANTINS, L. *Formação histórica do Acre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

**MORFOLOGIA DA LIBRAS
E A (RE)AFIRMAÇÃO LINGUÍSTICA:
O ÓBVIO QUE AINDA PRECISA SER DITO**

Robervaldo Correia dos Santos (UFRB)
bem_fsa@hotmail.com

Camila Fernandes dos Santos (UFRB)
miloknandes@hotmail.com

Emmanuelle Félix dos Santos (UFRB)
emmanuellefelix@ufrb.edu.br

1. Introdução

O contexto social brasileiro apresenta uma heterogeneidade não apenas quanto à variação da língua majoritária, mas uma diversidade de línguas em que aquelas consideradas minoritárias são invisibilizadas por um ideal linguístico que estandardiza a língua portuguesa, e que coloca as demais numa condição de desprestígio tanto social como também linguístico.

É justamente por considerar a multiplicidade de espaços sociais e a dimensão geográfica brasileira que propomos apresentar algumas das questões desfavorecedoras ao *status* linguístico da libras (língua brasileira de sinais) enquanto língua, pois tais questões resultam, conseqüentemente, no comprometimento do engajamento político e social do sujeito surdo por meio de sua língua.

A libras, língua de sinais originária de comunidades surdas brasileiras, é reconhecida oficialmente no Brasil como meio legal de comunicação e expressão pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Apesar disso, há, principalmente entre as pessoas ouvintes, a propagação, dentre outros mitos que descaracterizam o conceito da libras enquanto língua, de que ela é uma versão sinalizada da língua majoritária, no caso, a língua portuguesa.

Haverá uma relação de dependência da libras com a língua portuguesa, ao menos no que tange ao sistema morfológico? A hipótese norteadora desta pesquisa é a de que não há essa dependência, uma vez que os sistemas morfológicos de ambas as línguas são distintos. O mito, anteriormente referido, é decorrente do fato de muitas pessoas ainda desconhecerem a verdadeira natureza das línguas de sinais – no caso, a libras.

O objetivo deste trabalho é reafirmar que a libras possui estrutura morfológica própria e independe da língua portuguesa, desconstruindo conceitos errôneos e distorcidos sobre o seu *status* linguístico. Para tanto, descreve-se alguns de seus processos derivacionais na formação dos sinais. Sendo assim, este estudo trata-se de uma reflexão teórica com base na pesquisa bibliográfica sobre os pressupostos teóricos e abordagens de Ferreira (2010), e Quadros e Karnopp (2004), que discorrem sobre o *status* linguístico das línguas de sinais e da libras.

Destarte, esta pesquisa justifica-se por divulgar a autonomia linguística da libras, contribuindo para a inclusão social da pessoa surda, entendendo que a língua é o principal veiculador do poder, e forma materializada do discurso.

2. Alguns processos derivacionais da libras

Para compreendermos os aspectos morfológicos da libras, apresentamos uma breve descrição de alguns de seus processos derivacionais como a *nominalização*, a *composição* e a *incorporação*. As línguas naturais têm a propriedade de se organizarem em duas camadas. Essa forma de estruturação das línguas é chamada de dupla articulação da linguagem, Martelotta (2008) apresenta a seguinte compreensão sobre a dupla articulação da linguagem:

Agora temos condições de entender por que a se diz que a linguagem humana é *articulada*: porque se manifesta através de sentenças resultantes da união de elementos menores. E podemos também compreender o termo “dupla articulação”: existem dois tipos diferentes de unidades mínimas: os *morfemas* e os *fonemas*. Os primeiros são elementos significativos, já que, como vimos anteriormente, dão alguma informação acerca da estrutura semântica ou da estrutura gramatical do vocábulo. Os segundos são elementos não significativos, tendo função distintiva (MARTELOTTA, 2008, p. 39).

Para esse autor, a dupla articulação da linguagem resulta em economia linguística, pois permite que se transmita mais informação com menos esforço, dando maior praticidade aos usos linguísticos. Decerto, a libras apresenta essa organização através de sua estruturação fonológica e morfológica, de maneira que sentenças maiores permitem-se decompor em unidades menores, com significado – os morfemas – e unidades ainda menores, sem significado – os fonemas. Como, por exemplo:



Figura 1: (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 52)

Figura 2: (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 97)

Observa-se que o par de sinais TRABALHAR e VÍDEO apresenta uma distinção apenas quanto à alteração do parâmetro de *Movimento* (M). Desse modo, o movimento funciona como parâmetro fonológico com valor distintivo para os sinais, sendo compreendido como unidade mínima sem significado e com valor distintivo no nível da segunda articulação. No par de sinais SENTAR e CADEIRA, um exemplo típico de nominalização de verbos na libras, o movimento apresenta-se em nível morfológico – primeira articulação – em que se tem o morfema *base* (o verbo) e se reduplica o M para formar o nome – o *produto*. Quando e Karnopp (2004) considera que é importante o entendimento dessa noção de *base* e de *produto* para a compreensão da morfologia das línguas de sinais.

A morfologia é um campo dos estudos linguístico responsável pela investigação da estrutura da língua no âmbito da primeira articulação da linguagem. É o estudo, segundo Quadros (2004), “da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras”, e os morfemas são as unidades mínimas de sua análise. Para essa autora, os estudos da morfologia tradicional apresentam duas áreas de investigação: a *derivação* e a *flexão*. Esta última, nos termos de Camara Júnior (2011), diz respeito ao estudo da flexibilidade do item lexical que “se dobra” para se adequar à estrutura sintática para manter uma relação formal coerente entre os elementos linguísticos. A primeira, à qual nos deteremos mais adiante, estuda a derivação de novas palavras ou sinais a partir de uma base lexical já existente. Veja os exemplos abaixo.

A figura 3 apresenta o sinal ESCOLA, formado pela *composição* dos sinais CASA+ESTUDAR, criando um novo significado composto. Na figura 4, o sinal ONTEM incorpora uma base mínima significativa

que funciona como morfema preso por meio da configuração de mão e resulta em um novo sinal – ANTEONTEM.



Figura 3: (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 103)

Figura 4: (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 108)

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a *nominalização* na libras, dentre outros, é um processo derivacional que forma nomes a partir de verbos. Esse processo envolve uma base lexical já existente que, por meio da alteração do parâmetro de M, deriva um nome substantivo como visto anteriormente no exemplo da figura 2.

Assim, segundo Quadros e Karnopp (2004), a libras apresenta um padrão regular quanto à distinção entre nomes e verbos. Essa análise, proposta por Quadros, tem como apoio os estudos aplicados tanto na língua portuguesa, com a nominalização, quanto na ASL (língua de sinais americana), com a reduplicação. Os estudos dessa última, em que apresenta a diferenciação entre nomes e verbos, foram analisados por Ted Supalla e Elissa Newport, em 1978. Quadros e Karnopp (2004) conclui que, de fato, a reduplicação do parâmetro de M tanto na ASL quanto na libras é também um processo de criar novos sinais.

Para Ferreira (2001), a reduplicação é um processo produtivo em todos os níveis da estrutura linguística da libras, tanto fonológico e morfológico quanto sintático, “alguns casos de derivação são obtidos através da reduplicação de unidades morfológicas” (FERREIRA, 2001, p. 11). Entretanto, segundo Ferreira, no nível morfológico da libras, a reduplicação é um recurso que opera diferentes processos gramaticais como, por exemplo, o aspecto verbal, a pluralidade e, como já dito anteriormente, alguns casos de derivação.

As descrições dos fenômenos derivacionais aqui apresentadas não se propuseram a contemplar todos os aspectos que as envolvem, mas demonstrar apenas alguns princípios de funcionamento da estrutura mor-

fológica da libras para desmistificar os referidos conceitos de que trata-mos inicialmente a respeito da dependência linguística.

3. Conclusão

Em suma, a partir dessas reflexões teóricas, percebe-se não há dependência nem, muito menos, oposição entre a libras e a língua portuguesa e, sim, modalidades diferentes que apresentam características próprias como, de fato, ocorrem entre quaisquer línguas naturais quando contrastadas. Nesse sentido, as questões que colocam em cheque o *status* linguístico da libras manifestam em si a ideologia dominante de que a pessoa surda não tem uma língua e que, conseqüentemente, visa submetê-la a “normalização” tanto linguística, por meio da língua portuguesa, como também do sujeito.

Essas concepções pejorativas sobre a língua da pessoa surda não se restringem ao âmbito linguístico, mas ganham espaços sociais nas relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes como na família, constituídas geralmente, na sua grande maioria, de ouvintes; na escola; no trabalho; nos espaços religiosos; e entre outros. Deste modo, sendo a língua um meio de entrelaçar relações de saber e poder, o sujeito que não domina a língua portuguesa numa interação que a tem como língua veicular passa a condição de subalternizado, pois, conforme Barthes (2007), a língua é o código da legislação denominada linguagem, veiculadora do poder. Então, sem acesso a esse código, não há meio de assumir a posição político-social exigida nesse (des)encontro.

O respeito à libras enquanto língua significa também respeito aos seus usuários. Considerar a língua do outro é, acima de tudo, respeitá-lo enquanto sujeito. Interagir com o outro por meio de uma língua pela qual ambos exerçam seus papéis de sujeito é, antes de qualquer coisa, o estabelecimento de uma relação político-social de alternância de poder e saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL, *Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.

BRASIL, *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA-BRITO. *Repetição e reduplicação em língua brasileira de sinais*. Rio de Janeiro: UFRJ/Papian; Brasília: MEC, 2001.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-41.

QUADROS, Ronice Miller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A ALTERNÂNCIA SUBJUNTIVO/INDICATIVO EM ENUNCIADOS DUBITATIVOS DO ESPANHOL MEXICANO O PESO DA MODALIDADE EPISTÊMICA

Júlio César Lima Moreira (UFC)

julioo007@yahoo.com.br

1. Introdução

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do funcionalismo linguístico e da sociolinguística variacionista nos debruçaremos sobre o valor da modalidade epistêmica com vistas a considerá-la como variável independente na análise do *fenômeno variável subjuntivo/indicativo* na expressão de enunciados com modalizadores de dúvida, incerteza, em situações de interação comunicativa. Trata-se de fenômeno observado na interação comunicativa, apreendido no vernáculo, portanto no âmbito discursivo-pragmático, porém envolve, como não poderia deixar de ser, relação com os níveis subjacentes ao nível pragmático, sintático, semântico e morfofonêmico, os quais estão inter-relacionados e interdependentes⁵. Conforme aponta Neves (1997, p. 24) “A integração de componentes diversos é uma das características de qualquer paradigma funcionalista, mesmo os menos moderados, que estabelecem uma subordinação dos demais componentes ao componente pragmático”.

A questão central tratada aqui é: *É possível apreender a modalidade em termos formais e assim usá-la como variável independente em uma análise quantitativa?*

Concebendo a modalidade epistêmica apreensível no discurso e codificadora de noções relacionadas ao conhecimento, ao grau de certeza do falante buscamos responder ao questionamento norteador supracitado que suscitou esse trabalho. Objetivamos esboçar uma classificação paramétrica do *continuum* da categoria de modalidade epistêmica, na *interface realis-irrealis*⁶ codificada nas proposições sob escopo de advérbios modalizadores de dúvida, incerteza, considerando o discurso como um todo, levando a cabo uma análise de caráter multiproposicional.

⁵ Consideradas aqui independentes as orações simples, principais, coordenadas e justapostas.

⁶ Interface entendida aqui como a exteriorização do julgamento do falante calcado em sua crença, seu grau de evidencialidade e conhecimento sobre o *dictum*. Sendo *realis-irrealis* compreende um continuum compreendido entre + certeza e incerteza epistêmicos.

Para tanto, exporemos à continuação o estabelecimento de critérios para a classificação do *continuum* da modalidade epistêmica na interface *realis-irrealis* cuja ocorrência supomos estar presente na codificação em proposições com a presença de modalizadores de dúvida, incerteza, possibilidade. Mesmo com a presença desses modalizadores, supomos, *a priori*, que haja uma correlação entre a progressiva expansão de uso do indicativo em detrimento do subjuntivo e o grau escalar no *continuum* de certeza a incerteza epistêmica do falante em enunciados dubitativos.

2. A modalidade epistêmica segundo o funcionalismo linguístico

De forma sucinta expomos que no tratamento da modalidade tomamos como base a perspectiva de linha funcionalista norte-americana, mais especificamente a conceituação de Givón (2001). Sob esta ótica a modalidade é uma categoria discursivo-pragmática uma vez que está centrada no julgamento do falante sobre a proposição e direcionada a um interlocutor num determinado contexto comunicativo. Portanto, a modalidade é uma forma de expressão dos valores atitudinais do falante sobre as proposições sem alterar ou incidir sobre os papéis semânticos dos argumentos na oração. Avaliação de ordem pessoal, subjetiva que se estende sobre eventos, seus atos ou sobre os de outrem, ou seja, é o julgamento do falante, os quais segundo Givón (2001) podem ser: *juulgamentos deôntico e epistêmico*.

Para Givón (2001, p.300) a modalidade segue uma hierarquia: supermodalidade > modalidade > submodalidade. Givón baseia sua classificação com relação ao grau de factualidade da proposição. Desta forma, para o autor, há as supermodalidades abrangendo modalidades e estas por sua vez as submodalidades:



Dentro dos objetivos de nosso trabalho expomos também a classificação do autor da modalidade *irrealis* e sua divisão nas submodalidades epistêmica e deôntica:

Asserção irrealis – proposição é declarada como possível, provável ou incerta (submodalidades epistêmicas), ou necessária, desejada ou indesejada (submodalidades deôntica /avaliativa). Mas o falante não está preparado para dar apoio à asserção com evidências ou não possui fortes razões para convencer seu interlocutor; e o desafio para o ouvinte é receber, esperar ou mesmo solicitar prontamente maiores esclarecimentos. (GIVÓN, 2001, p.301)

3. Escalaridade do valor de certeza epistêmico e a alternância subjuntivo/indicativo

O modo subjuntivo, segundo a norma padrão, prototipicamente é o modo que expressa dúvida, incerteza, hipótese, suposição, probabilidade, possibilidade, conjecturas, todas essas noções semânticas estão sob o arcabouço da submodalidade epistêmica *irrealis*. No entanto, não é isso que se observa no vernáculo, no qual progressivamente formas indicativas coocorrem com formas subjuntivas em alguns contextos. Essa expansão de função, de uso do indicativo pode indicar uma possível mudança em progresso no vernáculo da comunidade de fala avaliada.

Prototipicamente o subjuntivo é visto, como vimos acima, o modo verbal relacionado à codificação das noções de incerteza, hipótese etc. Na teoria funcionalista givoniana a codificação dessas noções semânticas seria função da modalidade epistêmica *irrealis*. Sobre a relação entre o subjuntivo e a modalidade *irrealis*, Givón (1995), nos diz que para entender o subjuntivo é necessário inicialmente entender o *irrealis*. Em suma, para o autor o *irrealis* é o contexto favorecedor do subjuntivo e em especial do traço de futuridade, onde se sobrepõem os submodos *irrealis* deôntico e epistêmico.

Supomos que em enunciados declarativos dubitativos (orações principais e/ou independentes com advérbios ou locuções de dúvida) a modalidade epistêmica se manifesta no *continuum* da interface *realis-irrealis*. Essa característica escalar da modalidade epistêmica é sugerida pelo autor em orações adverbiais (GIVÓN, 2001, p. 324). Para o autor a escala modal mais comum das sentenças adverbiais *irrealis*:

Certeza epistêmica	→	forma gramatical
a. certeza mais alta	→	futuro / marcação modal
b. certeza diminuída	→	subjuntivo / marcação modal
c. certeza mais baixa	→	marcação contrafactual

Quadro 2: Escalaridade do epistêmico *irrealis*. Adaptado de Givón (2001, p. 324).

Fazendo uma adaptação usamos essa classificação do autor como parâmetro, pois compartilhamos a visão de escalaridade da modalidade epistêmica manifestada em orações independentes dubitativas, circunscrita na interface *realis-irrealis*. Aqui buscamos destacar esse caráter escalar. Queremos mostrar que essa expressão de modalidade do falante em enunciados dubitativos oscila nesse eixo, assim chamados devido à presença dos advérbios e locuções adverbiais.

Supomos que o fenômeno da variação das formas verbais em orações que estejam sob escopo de modalizadores epistêmicos que codificam os valores de: dúvida, incerteza, probabilidade, etc. está diretamente ligado a um grau maior ou menor de certeza epistêmica.

Nossa *hipótese central* é a de que os enunciados construídos com modalizadores instauradores de dúvida e incerteza muitas vezes podem ser usados como estratégias discursivas de atenuação, polidez etc. e que a modalidade subjacente a esses enunciados sinalize regularidades na variável em foco e ajude a entender o condicionamento dela.

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos de análise

Buscaremos inicialmente mensurar a modalidade apreendida no discurso, considerando todo enunciado portador de modalização em maior ou menor medida. Consideramos que os enunciados declarativos dubitativos (orações principais e orações independentes escopadas por advérbios ou locuções adverbiais de dúvida) por serem tipicamente expressão de julgamento relacionado ao grau de certeza, conhecimento do falante, podem apresentar a modalidade epistêmica em um *continuum* na interface *realis-irrealis*. Para a classificação da escalaridade nos baseamos numa perspectiva discursivo-funcional a qual considera a modalidade uma categoria pragmática que veicula noções semânticas e “moldada” pelo contexto situacional. Para aferir o *continuum* da modalidade epistêmica na interface *realis-irrealis* presente nos enunciados dubitativos estipulamos alguns critérios considerando a seguinte escala de força:

$$\text{certeza } 1 > \text{certeza } 2 > \text{incerteza.}$$

Faz-se necessário que se diga que não é tarefa fácil e aqui esboçamos uma tentativa de mensurar este *continuum* cujo valor é fluido. Trabalho semelhante de gradação da modalidade o fez Coan (2003, p.

141) apesar de ser uma classificação da modalidade em enunciados com formas verbais do passado, nos vale como referência, pois utilizou critérios contextuais com vistas a formalizar a modalidade e assim usá-la como variável independente como também pretendemos fazê-lo. Tarefa difícil que se baseia em *evidências* no discurso do falante para apreender seu julgamento e sua avaliação na proposição em questão.

Com vistas a ratificar a possibilidade de aferição contextualmente da modalidade, não estando esta exclusivamente codificada na forma verbal, acrescentamos à nossa hipótese básica sobre o *continuum* da modalidade epistêmica em enunciados dubitativos, o *conceito de evidencialidade* exposto por Givón (2001, p. 326). Segundo o autor a evidencialidade e a modalidade epistêmica sobrepõem-se, podendo ser gramaticalizada ou não em uma língua natural. Em nosso caso, por não ser marcada morfologicamente em língua espanhola, buscaremos a evidencialidade contextualmente numa perspectiva de discurso multiproposicional e com a criação do parâmetro dicotômico *experencialidade* (cf. seção 4.2). Sobre isso o autor nos expõe:

O fenômeno da evidencialidade cobre/sobrepõe-se completamente uma extensão com modalidade epistêmica. Ainda, em muitas línguas as duas formam subsistemas gramaticais distintos. Mais do que pertencente diretamente à certeza subjetiva, os sistemas de evidências gramaticalizados codificam primeiro e antes de tudo a *origem* da evidência disponível apoiado numa asserção, e somente então, implicitamente, sua *força*. Isso é aquela conexão implícita que, por sua vez, liga a *evidencialidade* à certeza subjetiva.

A relação entre evidencialidade e modalidade epistêmica pode ser, portanto, dada como cadeia causal mediada: origem da evidência > força da evidência > certeza epistêmica. (GIVÓN, 2001, p. 326).

Elaboramos algumas considerações a partir da escala supracitada, correlacionando-as ao que prevemos como base conceitual para a elaboração de critérios formais, discursivos para a classificação e aferição da modalidade proposicional, a seguir:

Certeza 1 – O falante está fazendo julgamento com base em conhecimento adquirido e situação já experienciada diretamente ou em andamento de aspecto continuativo e progressivo. O mundo objetivo é mais descritível e evidenciável para o julgamento do falante, porém pode fazer julgamentos sobre si, pois é mais comum ter mais certeza quando se fala de si mesmo, faz julgamento de si mesmo.

Há pistas contextuais, asserções que evidenciam, sejam elas anteriores ou posteriores à proposição em questão, o seu conhecimento, sua

capacidade de asserir certeza sobre o dito na proposição em questão. Há marcadores discursivos e sequências textuais (narrativas, descritivas, dissertativo-argumentativas) que atestam o grau de maior certeza do falante, correlacionados e coerentes com a proposição sob escopo do modalizador. O uso dos itens dubitativos surge com a função de expressar um valor estilístico para dar maior polidez ao discurso, ou surgem como marca de modéstia e de isenção de responsabilidade pelo dito ou como variante estilística.

A referência a eventos cronologicamente factuais são prototipicamente indicadores de certeza. No entanto, a simulação de eventos hipotéticos dados como realizados pode ser considerada também como contexto favorecedor dum grau de certeza inferida na proposição, o qual o falante o usa ludicamente para dar esclarecimentos ou ensinar algo, afastando-se da responsabilidade, ou seja, impessoalizando o discurso.

Certeza 2 – Está relacionada geralmente a eventos passados e presentes não experienciados diretamente, possíveis de ser reais pela credibilidade dada à narração, relatos de outra fonte e eventos futuros. Normalmente dependentes de condições, está na esteira do provável com pouca convicção. O falante apresenta moderada ou reduzida evidência de seu conhecimento, e moderada ou baixa capacidade de asserir o dito na proposição. Podem referir-se a eventos futuros com asseveração diminuída. O falante possui determinada convicção no que diz, porém sem factualidade, sem força para atestá-la. Baseado em sua crença. Não há presença de argumentos ratificadores no texto, no discurso do falante, que atestem diretamente a proposição, porém o que enuncia em sua proposição está ligado ao seu mundo, sobre algo que conheça embora não tenha vivenciado diretamente. Normalmente se dá sobre a ação de terceiros, ou de seu mundo subjetivo (suas emoções, angústias, julgamentos, opinião). É mais comum ter menos certeza quando se fala de terceiros, se faz julgamento de terceiros. É usual haver pedido de validação de sua proposição como: “*Não é? (né?)*”, “*Concorda?*”, “*O que acha?*”. Trata-se de suposições, conjecturas, porém ancoradas em baixa probabilidade. Normalmente o julgamento se faz sobre ações mais concretas, com mais atividade, ou seja, mais agentividade e maior número de argumentos envolvidos na proposição. (Cf. tipologia verbal de Tavares, 2003).

Incerteza – Julgamento do falante sobre um evento não experienciado, nem próximo de seu conhecimento de mundo. Trata-se em geral de julgamentos sobre a ação e conduta de terceiros, ou do seu mundo subjetivo mais nebuloso, causa de um evento, hipóteses e conjecturas so-

bre eventos futuros. O falante não conta com pistas, experiências compartilhadas que atestem seu julgamento e sua proposição, ou seja seu julgamento é feito sem base factual, experiencial ou empírica.

Não há a presença de argumentos ou indícios que atestem sua crença mais asseverada, mas sim, há a presença linguística no discurso de sequências textuais, expressões, marcadores discursivos que denotam sua baixa certeza. Apresenta desconhecimento ou baixo conhecimento do assunto que envolve o tópico discursivo exposto na proposição, vacilação em sua asseveração, hesitações, incoerência, contradições lógicas, recorrência em pedir validação ao interlocutor sobre o exposto. Ocorrem normalmente marcadores discursivos que denotam incerteza, hesitação do falante como: “*não sei...*”, “*bem, não estou certo...*”, “*pode ser, né?*” “*quem é que sabe*” bem como, contradições lógico-formais.

Geralmente são assertivas que denotam valores de dúvida, hipótese voltada ao futuro, suposições, possibilidades voltadas a eventos possíveis no passado. Portanto, a referência prototípica da baixa certeza é não factual, ou seja ao futuro e a ações não efetivadas no passado.

Na seção abaixo buscaremos sintetizar as considerações acima e formalizar parâmetros para a análise.

4.2. Parametrização: estabelecimento dos critérios

Sintetizamos as considerações acima sobre a classificação do grau escalar da modalidade nos enunciados com a presença de advérbios epistêmicos de dúvida, incerteza e esboçamos uma lista de *4 parâmetros* para a classificação. Baseados no conceito de *evidencialidade* e do *caráter escalar do epistêmico irrealis*, e do *complexo categorial TAM* (GIVÓN, 2001), bem como em trabalhos que versam sobre a possibilidade de mensurar a modalidade apreensível no discurso a partir de elementos do discurso, uma análise multiproposicional, como o de Coan (2003), ou estratégias de inferência a partir de elementos do discurso para mensurar a modalidade epistêmica levaremos a cabo o objeto de aferir a modalidade subjacente em enunciados dubitativos. Também nos baseamos em uma caracterização dicotômica tomando como modelo metodológico a proposta de Hopper e Thompson (1980) para classificação da transitividade dos verbos considerando os traços semânticos. Ressaltando que concebemos uma análise realizada num nível multiproposicional, acreditamos que ao estabelecer uma correlação entre a modalidade subjacente à pro-

posição em questão e construções do discurso que estabeleçam funções textuais, bem como categorias gramaticais do verbo da proposição, poderemos mensurar a modalidade independentemente de como esteja codificada no plano de expressão e conseqüentemente estabelecer sua influência e regularidade (como variável independente) na variação entre as formas verbais subjuntivo e indicativo.

Começamos a pensar na criação desses parâmetros partindo da concepção da modalidade, especificamente em enunciados independentes dubitativos e orações principais de subordinadas, como *função discursiva* e que esta poderia ser caracterizada uma *variável independente* (cf. TAVARES, 2003, p. 93-98; LABOV, 1972) e considerando-a como tal a partir disso propusemos que alguns fatores podem influenciar e demonstrar a modalidade, ou seja, permitir-nos a inferência da modalidade através de pistas contextuais e analisar a concorrência entre as formas variantes. Com vistas a esboçar uma forma de mensurar formalmente a modalidade epistêmica em enunciados independentes dubitativos, apresentamos a seguir os parâmetros estabelecidos.

Conhecimento: Busca aferir o conhecimento do falante, seu grau de convicção sobre o dito na proposição. Esse parâmetro é mensurado contextualmente a partir de asserções precedentes ou subseqüentes à proposição em questão, a partir das quais se busca atestar o conhecimento do mesmo sobre o assunto que envolve o tópico discursivo expresso no *dictum* da proposição em questão e sua capacidade avaliativo-julgadora impressa na proposição em questão sob escopo do modalizador. A presença de argumentos, mais pontuais e factivos, asserções que atestem o *status* de conhecimento do falante sobre o *dictum* na proposição, que o favorecem a ter mais conhecimento e conseqüentemente mais certeza. De acordo com a presença ou ausência dessas asserções positivas (ou seja, essa evidencialidade) respectivamente usamos os traços: [+ *conhec.*] e [- *conhec.*].

Experiencialidade: É medida através da correlação de elementos contextuais que atestem a forma de participação do falante na predicação sob escopo do modalizador. O grau de percepção do falante sobre o evento, estado, processo enunciado na proposição. Constatar se o falante vivenciou ou presenciou diretamente ou indiretamente o contexto no qual o evento ou situação se desenvolveu. Quanto maior seu grau de participação, ou seja, de experiencialidade do fenômeno mais acurada será sua percepção e conseqüentemente maior será seu grau de certeza. O falante pode ter essa experiencialidade de distintas maneiras: participar direta-

mente de um processo; participar indiretamente, como se fosse um personagem secundário; ser um observador de um evento ou das ações de outrem, ou; não participar, semelhante à classificação dos tipos de narradores.

Isso está relacionado também à subjetividade, pois o falante pode vivenciar um processo subjetivo em si mesmo ou “observar”, supondo, o que se passa no mundo interior de outrem, a partir de reações, gestos, etc. O falante possui mais subsídios e autonomia para fazer julgamentos, sejam objetivos ou subjetivos, de eventos cuja participação tenha sido mais direta. Dialoga com o parâmetro *Foco/objetividade*. Portanto falar de o que presenciou(-a), experienciou(-a), incide em mais certeza. Usamos os traços: [+ *part.*] e [- *part.*].

Atividade: Processos que envolvem mais atividade geralmente são mais concretos, observáveis, experienciáveis (TAVARES, 2003) e falar de processos mais concretos é mais evidenciável do que de processos mentais e sem agentividade e sem afetação. Portanto quanto maior for o grau de atividade/concretude da predicação presente na proposição maior será seu grau de certeza. Usamos os traços: [+ *ativ.*] e [- *ativ.*].

Referência temporal: O julgamento exposto na proposição do falante está diretamente relacionado à categoria TAMR com a contribuição de Coan (2003; 2006). A autora baseada na categoria TAM (GIVÓN, 1993) acrescentou o critério R (referência). Corresponde à temporalidade a qual está estritamente ligada ao ponto de referência considerado pelo falante na enunciação da predicação; e também ao aspecto da ação. O “não realizado”, em progresso, o futuro, o passado possível, estão relacionados à menor certeza do falante. Processos que podem ter sua referência bem delimitada no tempo e seu término indicado, incidem em maior certeza do falante. Givón (2001) correlaciona tempo, aspecto e modalidade como sendo mutuamente correlacionados. O passado acabado, o presente momentâneo, realizado e asserido no momento da fala indicam maior certeza. O futuro pode ser: situação futura desejada, planejada (não factual); simulação (projeção) de situação futura concebida como realizada (tida como factual); um *futuro lúdico*, com caráter didático (factual). E o passado pode ser codificado: relatando o que ocorreu (factual); relatando o que ocorria (factual); e servindo de referência para uma suposição ou condição (não factual) com referência a evento no momento da fala (presente) ou futuro. O que é factual indica mais certeza do falante. Usamos os traços: [*factual*] e [*não factual*].

5. *Análise e discussão*

Para proceder à análise de enunciados que contenham o modalizador *quizá*, elegemos propositalmente alguns exemplos que nos indiquem de forma mais evidente o que investigamos. Seleccionamos dentro do *corpus* composto para atender ao ensaio analítico exposto nesse artigo um enunciado.

Dentro de nossa expectativa e sabendo o caráter ensaístico sujeito a reavaliações e contribuições futuras, julgando por ora os parâmetros acima propostos coerentes, estipulamos a seguinte relação dentro da classificação dicotômica paramétrica:

certeza 1 = 3 parâmetros ou mais com grau (+).

certeza 2 = 2 parâmetros com grau (+) e 2 com grau (-)

incerteza = 3 parâmetros ou mais com grau (-).

Na sequência não constarão os trechos inteiros dos diálogos, mas sim apenas o fragmento de turnos de fala o qual permitirá a verificação de elementos discursivos que ancoram a análise da proposição em questão. Indicamos o número do informante, e seu nível de estudos. Além da alternância de fala entre (I) informante e (E) entrevistador. No corpo do texto ao final consta o intervalo de turnos de fala conforme indicado na transcrição da entrevista original. Segue a análise.

5.1. *Análise do texto*

São indicados os números dos informantes conforme constam nas transcrições das entrevistas originais disponibilizadas pelo *Laboratorio de estudios fónicos de Colegio de México* disponibilizado em seu sítio eletrônico: <<http://lef.colmex.mx/Sociolingüística/CSCM/Corpus.htm>>. Para cada informante será indicada a quantidade de proposições analisadas sendo destacado em negrito o advérbio de dúvida na proposição em questão. E para cada análise será destacada no início o numeral que indique a sequência dos turnos de fala de acordo com a transcrição original.

Texto 1 – Inf 3. Sup. [1 e 2]

I.190. [...] y te digo, fue como un error haberlo dejado el dibujo. Porque sí... yo siento, pienso, más que nada, creo...

E. 191. MMhh

I. 192. *Que si me hubiera dedicado bien a lo que es el dibujo*

E. 193 mhh.

I. 194. *Quizás ahorita, ya este... yo ya TUVIERA yo... un estilo.”*

E. 195. Humrum.

I. 196 *Un estilo propio para ya este poder explotar, y quizás yo no ESTARÍA aquí en México. Yo ESTARÍA en París.*

[**Quicá** / Talvez agorinha, já este... eu já tivesse eu... um estilo.] (Tradução nossa)

Neste texto analisaremos inicialmente a proposição (1) seguindo os 6 critérios: *Conhecimento*: O falante conhece um pouco sobre o que o tema tratado, ele já praticara o desenho (*dibujo*) como se vê aqui: “*fue como un error haberlo dejado*” No entanto, ele não o “praticou bem” não se “dedicou bem” premissa básica de sua condição: “*si me hubiera dedicado bien a lo que es el dibujo*”. Além disso é um passado remoto menos propenso à retenção e resgate da memória. Portanto não tem base para fazer o julgamento na proposição (1), logo: [- *conh*].

O segundo critério, *Experiencialidade* o falante fala sobre uma possibilidade no passado no entanto não vivenciou nem está vivenciando o processo tido como condição: “*dedicarse bien al dibujo*”, para a consequência possível “*tener un estilo*”, portanto: [-*part*].

O terceiro critério *atividade*, o ato de ter, se diz o valor de possuir mais próximo de adquirir, nesse caso o falante apresenta julgamento sobre um processo com menor grau de atividade. De acordo classificação de Tavares (2003) é um processo relacional, está no nível 12, portanto menos evidenciável, empírico e observável. [-*ativ*].

Quanto à *Referência temporal* trata-se de uma ação [*não factual*] baseada em uma condição hipotética no passado. O falante faz uma suposição com referência ao passado de uma possível ação, sem ponto de efetivação na linha temporal.

Resultado: [- *conh*], [-*part*], [-*ativ*], [*não factual*]. Nenhum parâmetro positivo, resultando: *incerteza* (3). e com o uso do subjuntivo conforme prevê a gramática tradicional.

6. Considerações finais

A língua é indubitavelmente dinâmica, maleável e sujeita às presenças de uso e sendo a variação concebida como inerente ao sistema linguístico e como parte de uma tentativa de regularização deste. A variação entre indicativo e subjuntivo é um fenômeno já atestado em outros trabalhos, considerando outros contextos em especial orações complexas. (Cf. CARVALHO, 2007; PIMPÃO, 1999) Mostramos parcialmente que tal alternância ocorre inclusive em orações com a presença dos modalizadores de dúvida cuja construção seria, segundo a gramática normativa, formada preferentemente com o subjuntivo, o modo verbal que carrega as noções de dúvida, incerteza, probabilidade, possibilidade, hipótese, suposição etc.

Uma abordagem funcionalista concebe a distinção entre modo e modalidade cuja realização e atualização se dá na interação comunicativa entre falante e ouvinte, não podendo ser interpretada fora deste contexto. Portanto, analisá-la resulta obrigatoriamente em considerar os aspectos pragmático-discursivos. Por conseguinte, faz-se justificável, como demonstrado nesse trabalho, a consideração de aspectos contextuais, para a aferição da modalidade.

A modalidade epistêmica representa o grau de conhecimento, de certeza do falante e pelo exposto vimos que interfere diretamente na seleção das formas verbais em enunciados declarativos com operadores dubitativos (advérbios e locuções adverbiais). Um contexto o qual sintaticamente seria favorecedor do subjuntivo apresenta produtividade do indicativo dado o grau de certeza do falante. Apesar dos poucos dados aqui apresentados, baseados no paradigma da gramaticalização, esboçamos uma escalaridade entre os advérbios de dúvida, pois a frequência de uso consagrada acaba por enraizar algumas construções (BYBEE, 2003), como: *a lo mejor* e *seguramente*, as quais favorecem mais o indicativo dados os resquícios dos traços semânticos de suas *formas-fonte*.

Os parâmetros estabelecidos foram baseados em outras abordagens que buscam estabelecer correlações entre aspectos discursivos e a seleção da forma linguística com parâmetros dicotômicos, que buscam apreender o *continuum* de categorias semântico-pragmáticas como: *a escala da transitividade* de Hopper e Thompson (1980), a qual relaciona o *relevo discursivo* (figura e fundo), e noções pragmáticas de *informação dada e nova* às estratégias de seleção das formas verbais, considerando todas as categorias gramaticais envolvidas (tempo, aspecto, modalidade), nuances semânticas dos verbos (como argumentos exigidos); conceito de *evidencialidade* de Givón; a concepção de *função discursiva* sujeita a ser

considerada como uma variável na abordagem metodológica variacionista (TAVARES, 2003).

A proposta de análise mostrou-se coerente e se insere como uma alternativa para discutir a necessidade de considerar categorias semânticas e discursivas nos estudos variacionistas e uma forma de mensurá-las e quantificá-las.

Em suma os resultados demonstraram: (i) há a necessidade de considerar marcas e construções além da proposição em questão para a apreensão da modalidade epistêmica; (ii) há uma alternativa de análise para essa tarefa a partir do estabelecimento de parâmetros considerando aspectos semântico-pragmáticos e categorias gramaticais para mensurar a modalidade epistêmica apreensível no discurso, em orações independentes dubitativas; (iii) enunciados construídos com modalizadores de dúvida e incerteza abrigam uma escalaridade da atitude valorativa do falante formando um continuum inserido na interface *realis-irrealis*; (iv) há possibilidade de uma correlação entre a seleção dos itens dubitativos e os valores modais no *continuum* da interface *realis-irrealis* epistêmico, dado o estágio de gramaticalização de alguns dos advérbios dentro desse paradigma gramatical; (v) é possível testar a modalidade como variável independente em estudos variacionistas; (vi) os enunciados construídos com modalizadores instauradores de dúvida e incerteza muitas vezes podem ser usados como estratégias discursivas de atenuação, polidez etc. e interferem, ou antes dizendo, sinalizam regularidades na variável em foco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BYBEE, Joan. Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency. In: JOSEPH, Brian D.; JANDA, Richard D. (Eds.). *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 602-623.

CARVALHO, H. M. de. *A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri*. 2007. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

COAN, Márluce. *As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos Mais-que-perfeito e Perfeito: correlações entre função(ões)-formas(s) em tempo real e aparente*. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GIVÓN, Talmy. Verbal inflections: Tense, Aspect, Modality and Negation. In: _____. *English Grammar: a functional-based introduction*. Vol. I e II. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins Publishing Co, 1995.

_____. *Syntax: an introduction*. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, vol. 56, n. 2, 1980.

LABOV, William. *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997

PIMPÃO, T. S. *Variação no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática*. 1999. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC.

**OS NOMES DE LUGARES DE ORIGEM INDÍGENA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA
DO 6º AO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA PROPOSTA DE ESTUDO TOPONÍMICO
APLICADA AO ENSINO**

Verônica Ramalho Nunes (UFT)

vevethin@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

karylleila@gmail.com

1. Introdução

O estudo toponímico foi iniciado na Europa, particularmente na França, por volta de 1878, por Auguste Longnon. Logo depois, em 1922, com a morte de Longnon, Albert Dauzat retornou os estudos onomásticos, e em 1938, organizou o I Congresso Internacional de Toponímia e Antroponímia, que contou com a participação de 21 países e teve como discussões práticas e metodologias da toponímia. O Canadá, desde 1966, dispõe de um grupo de estudos de coronímia e de terminologia geográfica. Além do Canadá, destacam-se, hoje, nos trabalhos toponímicos países como os Estados Unidos, França, Espanha e Portugal. Particularmente, a Espanha vem se destacando nos últimos anos com trabalhos vários estudos realizados por geógrafos da Universidade de Barcelona. A Europa Russa também conta com as comissões toponímicas que funcionam em instituições como o Instituto de Linguística da Academia de Ciências da Ucrânia e a Sociedade Geográfica Russa.

No Brasil, os estudos de toponímia foram conhecidos ou iniciados segundo uma perspectiva etimológica de origem indígena tupi (Theodoro Sampaio, Padre Lemos Barbosa e seus seguidores). No plano acadêmico, os estudos toponímicos têm início na Universidade de São Paulo e datam da criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, em 1934. Esses estudos foram iniciados na antiga cadeira de Etnografia e Língua Tupi.

Nessas últimas décadas, a Profa. Dra. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick tem se dedicado a pesquisar e elaborar o *Atlas Toponímico do Brasil* e suas variantes. A pesquisa de Dick, concernente ao ATB, iniciou-se com o *Atlas Toponímico do Estado de São Paulo – Projeto ATESP* –, representado por 753 municípios. O trabalho da pesquisa-

dora é considerado como norteador e propulsor dos estudos toponímicos em todo o Brasil. Drumond (1990), no prefácio da tese de doutorado de Dick, relata que esse estudo era primordial pela inexistência de qualquer trabalho semelhante no Brasil. “Nenhum outro estudo de toponímia do Brasil reveste-se de tantas qualidades como este, seja do ponto de vista estrutural como científico.” (DRUMMOND *apud* DICK 1990, p. 12).

Toponímia vem do grego *topos* “lugar” e *onoma* “nome”. Estuda o nome dos lugares e designativos geográficos: física, humano, antrópico ou cultural. As particularidades da toponímia são a busca pela etimologia, o caráter semântico da palavra e suas transformações linguísticas, principalmente as fonético-fonológicas e as morfológicas.

A toponímia é uma subárea da ciência onomástica⁷, que é uma disciplina científica com suas regras, taxionomia e metalinguagem. Está ligada à lexicologia⁸, ciência que pode ser definida como o estudo científico do léxico. Para Dick (1990, p. 36), a toponímia é “um imenso complexo línguio-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente”. Essa é a ciência que se dedica ao estudo dos nomes de forma genérica, levado em conta o caráter motivacional na formação deles. Investiga a origem, a etimologia, a formação linguística, os aspectos históricos, culturais e ambientais que influenciaram a criação de um nome a partir da intencionalidade que impulsiona o denominador. Um denominador é um ente motivador do nome, que age de modo subjetivo ou objetivo, combinando elementos que influenciam a denominação para este ou aquele acidente geográfico.

O ato de nomear torna possível uma maior interação do indivíduo com o meio em que vive. A toponímia revela-se uma ciência interdisciplinar, interagindo com outros saberes: história, antropologia, geografia, psicologia.

No contexto do ensino, revela-se como um conteúdo fundamental para os aprendizes, pois possibilita a eles conhecerem com maior profundidade os topônimos que os cercam além de elementos extralinguísticos

⁷ A Onomástica (do grego ὀνομαστική, ato de nomear), ciência que estuda os nomes próprios, tem duas subáreas ou subsistemas: a toponímia (do grego τόπος, lugar e ὄνομα, nome) e a antroponímia (do grego ἄνθρωπος, homem, e ὄνομα nome). A primeira estuda os nomes próprios de lugares e a segunda os nomes próprios de pessoas. A onomástica é uma disciplina científica com suas regras, taxionomia e metalinguagem.

⁸ Estuda as relações do léxico com os outros sistemas da língua, mas, sobretudo, a relações internas do próprio léxico; é considerada interdisciplinar por excelência.

como os morfológicos, fonéticos, semânticos lexicais, fatores históricos e aspectos geográficos. Além de ter como proposta essencial, conhecer e analisar os nomes dos lugares e suas dimensões: sociais, culturais, linguísticas, antropológicas, históricas, tendo em vista os critérios de nomeação e motivação.

A princípio este estudo objetiva investigar os nomes de lugares de origem indígena nos livros didáticos de geografia do 6º ao 9º do ensino fundamental, no qual será realizado um levantamento destes nomes, e em seguida analisar a origem dos nomes, qual a motivação no processo de nomeação destes topônimos, visando investigar a etimologia, a formação linguística, os aspectos históricos, psicológicos, culturais, ideológicos, sociais e ambientais que motivam a nomeação dos nomes de lugares. Para segunda parte do estudo após o levantamento e identificação destes topônimos, propõe-se investigar como esses nomes são trabalhados com os alunos, em que contexto se realiza o estudo destes nomes.

A importância deste estudo é de contribuir na construção do conhecimento, da identidade do aluno, assim como, do lugar a que ele vive. Nesse sentido, pode ser utilizada, em sala de aula, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

- Investigar nomes de origem indígena nos livros didáticos de Geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, considerando um estudo na perspectiva toponímica, vinculado ao ensino de língua no contexto interdisciplinar.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar os nomes de origem indígena nos livros didáticos de geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.
- Identificar em que contexto os topônimos de origem indígena aparecem nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental, considerando o ensino de língua portuguesa vinculado ao ensino de geografia;

- Descrever nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental os nomes de lugares de origem indígena, observando a relação com os aspectos linguísticos sociais, culturais, geográficos e históricos.
- Produzir fichas lexicográfico-toponímicas⁹ para coleta de dados dos topônimos de origem indígena identificados nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental.

3. *Justificativa*

Abordar o estudo dos topônimos de origem indígena nos livros didáticos de geografia deu-se pela escassez de trabalhos com os nomes de lugares nos livros didáticos, surgindo assim o interesse de estudar como estes nomes estão dispostos nos livros didáticos, em que contexto estão inseridos, visto que os livros de geografia do ensino fundamental do 6º ao 9º ano apresentam conteúdos que trabalham os topônimos diretamente e com maior número de ocorrências e descrição.

O nome e o significado dos lugares são essenciais para a cristalização da identidade de um grupo, pois “reforçam fortemente as sugestões de identidade ou de estrutura que podem estar latentes na própria forma física” (LYNCH, 1997, p. 120). Nesse sentido, os topônimos podem traduzir o simbolismo, a história, a memória, a identidade e as peculiaridades naturais de uma dada comunidade, região, país, continente.

A aplicação dessa pesquisa reforçará o estudo interdisciplinar no qual se encontra inserida a toponímia, por estabelecer uma interface com outras disciplinas nas quais possibilita ao educando melhor compreender a realidade toponímica que o rodeia. A toponímia só é possível vinculada a outras saberes. Ela não se faz sozinha. Um exemplo disso é a cartografia, o estudo de mapas antigos é possível levantar os nomes antigos e, a partir disso, conhecer o universo linguístico, a etimologia, a formação de palavras, seu significado e o cenário sociocultural e geo-histórico da época.

⁹ A ficha apresenta tanto dados linguísticos como dados históricos, geográficos, etimológicos, taxionômicos (natureza física ou antropocultural), vistos da perspectiva interior de um contexto social, em um dado momento. A relevância desses dados auxilia na criação da identidade local do município. Desse modo, a ficha é de grande relevância para os resultados da pesquisa, uma vez que, ao identificar-se os signos motivadores, suas origens e sua evolução toponímica, resgata-se os valores inseridos na base histórico-social da região estudada.

Neste estudo, propõe-se uma inter-relação entre os conhecimentos, articulando-os e interagindo as informações que circulam pelas diferentes áreas do saber. Gonçalves (2007) esclarece que através do batismo dos nomes dos lugares, ou seja, dos topônimos, criaram-se identidades, pertencimentos e territorialidades, que aos poucos foram sendo aceitas pelas comunidades. Os nomes de lugares e sua dimensão cultural adquirem uma pluralidade com simbolismos e identidades corresponsáveis pelas expressões dos valores individuais dentro de cada época, onde cada lugar fora sendo nomeado e ao mesmo tempo proporcionando um sentimento de pertencimento e domínio territorial.

A priori o trabalho será realizado através do levantamento dos topônimos, no qual abordará dados históricos, geográficos, linguísticos. O levantamento destes dados estimulará o saber-conhecer da história da comunidade e compreender a cosmovisão individual e coletiva que forma a identidade cultural, linguística, a motivação no processo de nomeação destes topônimos, visando investigar a etimologia, a formação linguística, os aspectos históricos, psicológicos, culturais, ideológicos, sociais e ambientais que motivam a nomeação dos nomes de lugares. Para segunda parte do estudo após o levantamento e identificação destes topônimos, propõe-se investigar como esses nomes são trabalhados com os alunos, em que contexto se realiza o estudo destes nomes.

4. Fundamentação teórica

Toponímia é uma disciplina que se dedica ao estudo dos nomes dos lugares (municípios, cidades, vilas, estados), e é norteadada pela função onomástica. Em sua formação, um topônimo recebe influências internas e externas que podem ser únicas ou combinadas (simples, composto, híbrido). Essas influências podem vir das condições geográficas, históricas, culturais, sociais, etimológicas, semânticas, linguísticas ou taxionômicas.

As particularidades da toponímia são a busca pela etimologia, o caráter semântico da palavra e suas transformações linguísticas, principalmente as fonético-fonológicas e as morfológicas. A toponímia constitui-se de conhecimentos oriundos da história, da geografia, dos estudos culturais, linguísticos e até dialetológicos, ocupa-se de um recorte específico do léxico de uma língua, a saber, os nomes próprios dados a lugares chamados “topônimos”.

A interdisciplinaridade inerente aos estudos toponímicos vem ao encontro do que preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Eles apontam que um dos objetivos do ensino fundamental é “Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país.” (PCN, 1998, p. 07). Sob essa perspectiva, a inclusão de estudos direcionados à toponímia na escola contribui para um maior entendimento da cultura local.

De acordo com o conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (2001) diz que o homem que se deixa perpetuar numa única abordagem do conhecimento, vai adquirindo uma visão corrompida da realidade. Ao viver, encontra uma realidade multifacetada, produto desse mundo, e, evidentemente mais oportunidades terá em modificá-la, na medida em que não a conhece como um todo, em seus inúmeros aspectos. Portanto, pensar de forma interdisciplinar possibilita ao homem o alcance de uma postura mais crítica diante dos fatos da realidade, compreendendo-a melhor.

A toponímia, dentro desse alcance pluridisciplinar de seu objeto de estudo, constitui um caminho possível para o conhecimento do *modus vivendi* das comunidades linguísticas, que ocupam ou ocuparam um determinado espaço. Quando um indivíduo ou comunidade linguística atribui um nome a um acidente humano ou físico, revelam tendências sociais, políticas, religiosas, culturais. O signo toponímico é motivado, sobretudo, pelas características físicas do local ou pelas impressões, crenças e sentimentos do denominador. Para Dick (1990, p. 24),

A aproximação do topônimo aos conceitos de ícone ou de símbolo, sugerido pela própria natureza do acidente nomeado, [...] vai pôr em relevo outras das características do onomástico toponímico, qual seja não apenas a identificação dos lugares mas a indicação precisa de seus aspectos físicos ou antropoculturais, contido na denominação.

Para autora, a estrutura do topônimo pode ser discutida sob alguns aspectos intra e extralinguísticos. Da relação do topônimo com o acidente geográfico, se estabelece uma interação íntima que compreende dois elementos básicos: elemento (termo) genérico e elemento (termo) específico. O primeiro é relativo à entidade geográfica que irá receber a denominação; e o segundo, o topônimo propriamente dito, particularizará a noção espacial, identificando-o e singularizando-o dentre outras seme-

lhantes. Forma-se, então, um sintagma nominal justaposto ou aglutinado, conforme a natureza da língua em questão.

Neste contexto de relações dinâmicas e de cooperação entre as disciplinas do conhecimento, Morin (1990) afirma a necessidade de tomar consciência da complexidade de toda a realidade física, biológica, humana, social, política. De um lado, observa que as ciências humanas não percebem os caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos e, de outro, que as ciências naturais não percebem sua inscrição numa cultura, numa sociedade, numa história.

A toponímia articula saberes geográficos, históricos, biológicos, antropológicos, além de saberes linguísticos. Furtado (1996) afirma que a ciência toponímica ocupa-se, efetivamente, do estudo dos nomes de sítios, povoações, nações, e bem assim os rios, montes, vales, etc., isto é os nomes geográficos. Os topônimos expressam diretamente relações entre o homem e o espaço geográfico uma vez que o ato de nomear é essencialmente humano, estabelecendo um vínculo cultural, diretamente ligado à ocupação, posse e conhecimento do local ou área nomeada.

Nesse sentido, pensa-se na toponímia como uma área interdisciplinar que se localiza no grande campo dos estudos lexicais, servindo-se do conhecimento oriundo da história, da geografia, dos estudos culturais, linguísticos e até dialetológicos.

Interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os.

5. Metodologia

A análise toponímica proposta para esse estudo seguirá o percurso metodológico, apresentado por Dick (1980), sendo o plano onomasiológico de investigação. Por meio de um conceito genérico se identificam as variáveis possíveis das fontes consultadas. Será utilizado método indutivo para que, ao longo das descrições onomásticas, se construam hipóteses de trabalho. Caso sejam confirmadas, servirão de subsídios para comprovar as hipóteses levantadas acerca do objeto de estudo.

Será abordada uma *pesquisa de abordagem qualitativa*. Esse tipo de abordagem investigativa e metodológica nasceu com a antropologia e sociologia, e nas últimas décadas vêm ganhando espaço em áreas como a psicologia, educação e outras áreas. Diferente dos estudos quantitativos, que procuram seguir com o rigor da ciência um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses e variáveis, a pesquisa de base qualitativa habitua a ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento.

Por ter um *enfoque indutivo, de caráter descritivo*, a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a escrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno, ou seja, é preciso definir o campo e a dimensão em que o trabalho irá ser desenvolvido. Neste caso o espaço escolar, o território, a sala de aula. Dentro dessa abordagem, faremos opção pela *pesquisa documental e bibliográfica*. É importante esclarecer que a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica. Deve ser constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com o objetivo de uma nova interpretação ou complementar. Neste estudo, a pesquisa documental se concentra nos livros didáticos de geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A pesquisa bibliográfica tem como base teórica Dick (2004, 1999, 1990), Andrade (2010), e os estudos de Fazenda (1993), (2001), (2009) e Morin (1990) no campo da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Karylleila dos Santos. *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins: ATITO*. Goiânia: PUC-Goiás, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

FURTADO, Sebastião da Silva. *A toponímia e a cartografia*. Rio de Janeiro: Ministério da Guerra – Diretoria do Serviço Geográfico, 1960.

GONÇALVES, Teresinha Maria. *Cidade e poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano*. Ijuí: Unijuí, 2007.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

UMA ANÁLISE DA LINGUAGEM DOS JOGADORES DE DOTA

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

1. Introdução

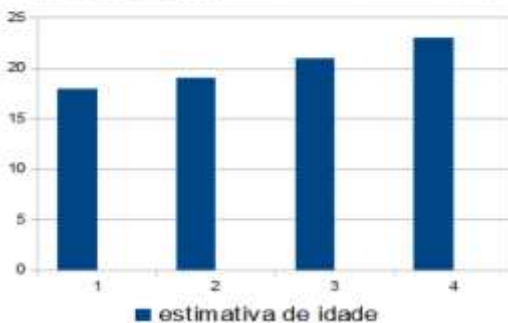
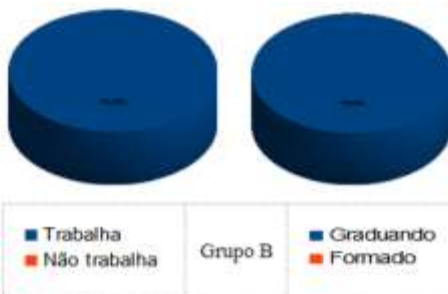
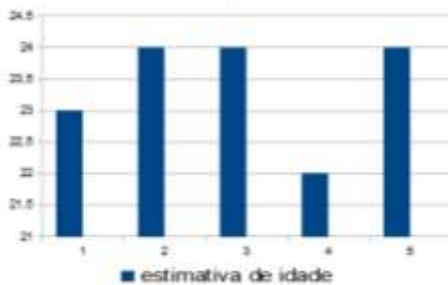
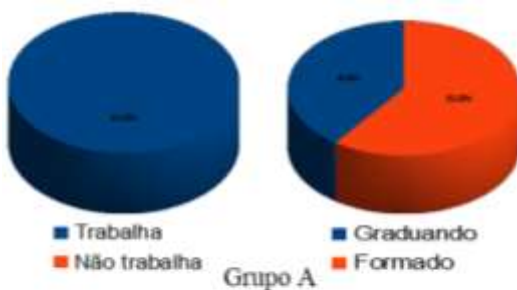
Quando um indivíduo se comunica com o outro sempre há um objetivo de tornar aquele assunto comum a quem está interessada a mensagem. Sua fala já está inserida em uma língua, como já afirmava Saussure, que é composta por diversas normas.

Por isso o presente trabalho foi elaborado, uma vez que intencionado pela questão da linguagem grupal utilizada pelos jogadores de *Defense of the Ancients: Allstars*, ou simplesmente, *DotA: Allstars*. Em suma foram analisados dois grupos de jogadores, que durante a pesquisa e para a escrita do trabalho, foram classificados em dois grupos, denominados em grupo “A” e “B”.

Para tanto um questionário foi feito para os jogadores, a fim de se fazer um demonstrativo de cada grupo. Vale ressaltar que o jogo por ser online ele abrange de certa forma o país inteiro. Então, para delimitarmos o campo de pesquisa foram entrevistados e analisados jogadores da cidade de Campo Grande do estado de Mato Grosso do Sul (MS). As perguntas que compõe o questionário são essas:

- 1) Está cursando o nível superior ou já é formado?
- 2) Possui um emprego?
- 3) Qual é a sua idade?

Os demonstrativos das informações se apresentam na forma de gráficos para uma melhor compreensão dos grupos. Mas antes de analisarmos os mesmos é importante dizer que o Grupo A é composto por 05 jogadores e o Grupo B por 04 jogadores. Outra informação de relevância é que nenhum grupo teve contato com o outro, ou seja, eles não duelaram nenhuma partida, o que aconteceu de fato foi o levantamento de expressões que foi recolhido no Grupo A e apresentado ao Grupo B, a fim de fazer que os jogadores reconhecessem e fornecessem mais informações. Vamos aos gráficos:



Percebesse então com os dados apresentados dos grupos, que ao contrário do que o senso comum pensa a respeito de quem joga, os jogadores ou estão cursando o nível superior ou já estão formados e que todos trabalham. Isso desmistifica o dilema de que “todos aqueles que jogam são desocupados”, o que na realidade acontece é que o jogo funciona como um lazer para as pessoas, assim como qualquer outra atividade.

Enfim, para um melhor entendimento e desempenho o trabalho foi dividido em três tópicos. O primeiro para explicar o jogo, o segundo voltado para a questão da linguagem e o terceiro para análise dos dados levantados.

2. Entendendo o jogo

2.1. DotA 1

Os dois tópicos são baseados nas informações fornecidas pelos jogadores. Além da entrevista realizada para a elaboração das características de cada grupo, também foi recolhida os dados do jogo, pois se acredita que os mesmos forneceriam os melhores dados necessários.

Existe o jogo Warcraft III e dentro dele o jogador pode editar mapa. Então, com essa possibilidade um jogador fez uma adaptação em um mapa dentro do jogo e os outros jogadores começaram a acessar o mesmo. Isso fez com que o mapa ficasse popular.

Não se pode jogar o DotA 1 se não tiver o Warcraft III instalado. Pode-se dizer que o DotA 1 é só um mapa que foi customizado, e quando todos os jogadores querem jogar uma partida, eles marcam ela dentro Warcraft III. Para tanto se faz necessário que todos possuam o mapa.

Com o tempo ficou tão popular que não se fala em jogar Warcraft III e sim DotA 1. Atualmente já existe a continuação e mesmo com a versão beta do DotA 2, ainda lançam atualizações para o DotA 1.

O modo de jogo¹⁰ e os gráficos são inferiores¹¹, mas de acordo com os jogadores que serviram de base para o artigo afirmam que real-

¹⁰ Acontece que quando o jogador é desconectado da partida, seja por perder a internet, fechar o programa ou até mesmo quando o computador desliga, entre outros. No DotA 1 o jogador não podia voltar para a partida na onde ela estava. Já no DotA 2 isso é possível. Quando alguém cai da partida, pelos mesmos motivos mencionados anteriormente, ou qualquer outro, ele pode voltar pra mesma partida e continuar normalmente.

mente o que interessa é a jogabilidade e não gráficos. Em ambos, é necessário saber trabalhar em equipe, montar estratégias, ter paciência entre outros quesitos.

2.2. DotA 2

Foi lançado como jogo mesmo, ou seja, não está mais ligado ao Warcraft III. Os jogadores tem que instalar ele na máquina (em fase beta), e mesmo estando nessa fase de teste os jogadores já estão fazendo campeonato, com direito a partidas épicas, cheias de estratégias e com reviravoltas.

Melhoras foram adicionadas na continuação, o controle ficou mais simples, com melhores teclas de atalho. Em relação a conexão de jogadores, quando eles são desconectados podem voltar a partida. Como mencionado anteriormente, que o DotA 1 foi um jogo feito no Warcraft III, muitos personagens e nomes estavam ligados diretamente com o War III, na continuação, para se tornar algo independente e não precisar pagar direitos para a Blizzard, eles tiveram que remodelar algumas coisas.

Vale mencionar o fato de que DotA 2 chegou a bater o recorde¹² da *steam* em número de *players* (jogadores) logados simultaneamente. Há uma loja, na qual pode-se comprar itens para os heróis.

2.3. Outras informações

Nesse sub tópico trataremos de outras informações relevantes. O estilo do jogo é *Mutliplayer Online Battle Arena*, ou simplesmente MOBA, que é a forma abreviada. As partidas acontecem em tempo real e tem de ser dois grupos duelando entre si, e não pode exceder o limite de cinco contra cinco.

A estratégia que se faz em cada partida é que torna o jogo complexo e prazeroso para seus participantes. Cada partida dura em torno de 40 a 60 minutos e possui como objetivo destruir o cristal do campo adversário. Nesse sentido, o mapa é um quadrado, e em cada estrutura tem

¹¹ Essa afirmação é feita em comparação ao gráfico do DotA 2.

¹² Informação disponível em: <http://www.pcgamesn.com/dota/dota-2-becomes-steams-most-played-game-ever>. Acessado em 28 de julho de 2013, às 19:32.

uma base, onde o cristal está. Para se chegar nas bases existem praticamente três caminhos, é nesse ponto que os jogadores começam a se comunicar, pois precisam elaborar as estratégias.

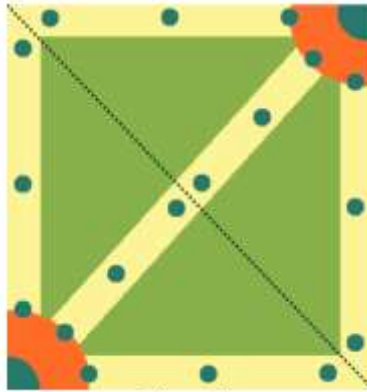


Figura 01

Para melhor entendermos as informações acima, observe-se esse mapa esquematizado. Ao analisarmos o mapa fica explicado que a parte laranja representa as bases, a amarela as vias, a azul a estrutura principal de cada base e as torres e por fim a parte verde seria a selva.

3. *Um pouco de teoria*

Já se possui o conhecimento prévio de que a língua é um sistema de convenções – social e coletivo, e que possui um plano de significado e significante, materializando-se pela fala. Nesse aspecto aponta-se a questão de que a fala é individual e que o contexto têm uma parcela de influência sobre a mesma. Isso acontece por diversos fatores, e no caso da fala que os jogadores de DotA se apropriam quando estão jogando nos remete aos fatores contextuais. Durante o contato com os jogadores ficou nítido que os mesmos sabem o momento de utilizarem suas expressões, ou seja, eles reconhecem o momento de utilizar, seja na hora do jogo ou em um momento de descontração.

Tanto o grupo A quanto o B apresentam jogadores que estão cursando o nível superior, no caso do grupo A apresenta pessoas que já se formaram, essa informação é relevante uma vez que ambos grupos demonstram jogadores interessados em buscar sucesso na carreira profissional. Sendo assim, eles compreendem a diferença entre os ambientes em

que estão inseridos. Quando estão atentos ao jogo o modo que se comunicam, tanto na escrita quanto na oralidade, fica integrado aquele momento. Então, de maneira bem simplória, não é errado dizer que os jogadores apresentam alterações de registro na fala.

Nesse sentido também é levantada a situação de como o contexto faz como que os falantes, durante a comunicação, saibam reconhecer a diferença na fala. Em suma, o que tenta-se enfatizar é que ao contrário do que a maioria pensa a respeito da fala e da escrita dos jogadores é que os mesmos possuem consciência do momento de utilizar a mesma.

De certa forma é o que acontece com as pessoas durante as conversas do dia-a-dia, um exemplo pode ser mencionado é a situação hipotética de duas funcionárias de loja de roupa, elas podem se comunicar de uma forma enquanto organizam as prateleiras, mas quando um cliente aparecer necessitando de alguma informação, elas mudarão sua postura e a fala será algo mais formal.

Pensar que somente aqueles que jogam ou escrevem de uma forma nos meios de comunicação presentes na internet estão “errados” ou que eles não sabem a diferença e nem observam o contexto que estão inseridos é um juízo preconcebido, pois estamos todos propícios, em algum momento, adequar a nossa fala, pois segundo Correa:

Sempre que falamos, devemos observar em qual contexto comunicativo estamos inseridos, a fim de utilizarmos o nível de linguagem adequado [...] A língua é como uma roupa: assim como não vamos dar uma palestra usando trajes de banho ou não usamos traje de gala para irmos à praia, não podemos usar um nível regional, por exemplo, em textos escritos. (CORREA, 2009, p. 25)

É importante explicar que quando a autora diz “não podemos usar um nível regional, por exemplo, em texto escritos” está se referindo, por exemplo a textos como dissertações, artigos, trabalhos de conclusão de curso, na qual a escrita do corpo do texto tem de ser algo formal, ou seja, ela não se refere aos textos de cunho artístico.

Retomando o assunto que diz respeito ao artigo, parte-se do conhecimento prévio de que o ser humano faz o uso da linguagem para se comunicar com o outro no cotidiano e que em determinados momentos os falantes não cuidam se estão conversando ou escrevendo na norma padrão, pois nestes momentos os falantes estão se comunicando com pessoas que possuem afinidade, ou seja, eles se comunicam mais no nível

informal do que formal. No nível informal as pessoas usam mais a espontaneidade e o registro de fala fica mais distante do formal.

O que se pretende explicar é que os jogadores do DotA possuem uma forma para se comunicar durante as partidas do jogo, uma forma que até certo ponto pode ser considerada exclusiva daquele grupo. Expressões, palavras novas criadas em cima de palavras do inglês, abreviações na forma escrita por causa do tempo e atenção que devem estar voltadas para a partida, entre outros. Nesse aspecto é levantada então a questão da gíria, que é uma variante da língua padrão, ou seja, é justamente a linguagem restrita a um tipo de grupo.

A linguagem grupal ou gíria é um fenômeno da linguagem que faz com que determinado grupo possua sua própria forma de se expressarem. Isso faz com que aqueles que estão de fora, ou seja, os indivíduos que não conhecem aquela norma pode ter a sensação de que a comunicação daqueles indivíduos é algo sem sentido, quando na verdade, o que acontece é que somente aqueles que pertencem ao grupo é que estão inteirados das expressões utilizadas pelos mesmos. Para tanto, Faraco também explica sobre a norma que o grupo utiliza.

Os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhe são de uso comum. Esse uso comum caracteriza o que se chama de norma linguística de determinado grupo [...] Como a respectiva norma é fato de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso de forma de falar característica das práticas e expectativas linguística do grupo. (FARACO, 2004, p. 38-39)

Logo, durante as informações recolhidas notou-se que os jogadores têm uma forma peculiar de conversação e registro de escrita, então podemos associar isso á gíria. Se faz importante mencionar que quando um indivíduo se comunica com o outro sempre há um objetivo de tornar aquele assunto comum a quem está interessada a mensagem, e que quem estiver fora do grupo pode julgar aquilo como um “erro”. No próximo tópico iremos entender melhor os dados levantados.

4. A linguagem dos jogadores

Neste tópico a intenção é explanar um pouco sobre a linguagem, que mescla o idioma inglês com o português, utilizada no Brasil. Para um melhor entendimento será utilizados quadros comparativos.

O quadro abaixo é para a visualização referente aos caminhos:

Em cima	Top
Meio	Mid
Embaixo	Bot (bottom)

Por exemplo, na frase: “O cara tá mid” é igual dizer “O cara está no meio do campo”. O outro quadro abaixo apresenta outras expressões e abreviações utilizada pelos jogadores:

Miss Aqui também pode se utilizar a abreviação “ss”.	Alguém sumiu do mapa (o time tem de ficar atento).
Miss all	Todos sumiram
“Vem top”	Vem para cima do mapa
Miss bot	Sumiu da parte de baixo
Back Aqui também pode se utilizar a abreviação “b”	Volte

O time necessita manter a comunicação tanto para a elaboração da estratégia, com a intenção de ter um bom desempenho no final, ou seja, conseguir a vitória. Geralmente é no começo da partida que os jogadores falam mais.

Nesse primeiro momento parece que não há uma necessidade de explicar a linguagem dos grupos, uma vez que o que realmente aparenta é só uma mistura entre os idiomas inglês e português. Todavia é essa apropriação que os jogadores fazem dos idiomas que torna a linguagem interessante.

Stun	Atordoar
Rush	Levar / atacar
Feed	Alimentar

Nesse aspecto surge a palavra “Stuna”, ou seja, eles se apropriam da palavra em inglês e a transformam, por assim dizer, em um verbo¹³ regular terminado em -ar e o conjugam no Presente do Indicativo. Um

¹³ O verbo é definido semanticamente como uma palavra que corresponde a uma ação ou processo representado no tempo, com a finalidade de predicação. Gramaticalmente, verbos ocupam o núcleo do predicado verbal, apresentam flexão do tempo, modo, aspecto, número e pessoa e concordam em número/ pessoa com sujeito. Os processos de formação de verbos servem ao propósito de formar predicadores correspondentes a ações e processos, os quais apresentarão as características gramaticais dos verbos. (BASÍLIO, 2004, p. 33)

exemplo de frase que eles utilizaram durante o jogo é essa: “Stuna que eu mato”, em suma, significa “Atordoa que eu mato”.

Esse mesmo conceito se aplica a palavra *feed*, que no seu sentido de tradução significa *alimentar*, eles fazem com essa palavra a mesma transformação em verbo regular terminado em -ar, observaremos a frase: “Para de feedar o cara” seria a mesma coisa de dizer “Para de morrer para o cara”. Nesse sentido apresenta-se a forma no participípio: “feedado”. Que é igual dizer “o herói está muito forte”.

5. Conclusão

Com os dados levantados da pesquisa percebe-se que os jogadores podem ser considerados como pessoas responsáveis, ou seja, que ao contrário do que o senso comum tenta apontar como pessoas que não tem um emprego, que não estudam, de certo fato está errado. Os gráficos mostram claramente que os jogadores possuem suas obrigações e que eles se divertem jogando.

Sobre a questão da linguagem grupal, ou gíria, ficou explanado que cada grupo tem seu jeito de se comunicar, que cada um busca uma forma única. Às vezes parece que não tem sentindo nenhum o que estão dizendo, mas isso é porque, de fato, estamos fora da realidade desse grupo, no caso o dos jogadores de DotA. É como se nada fizesse sentindo, mas depois de um certo tempo tendo contato com essa linguagem, acabou-se por entender não só os termos que estavam no jogo, como também as brincadeiras relacionadas à ele.

Quando parte-se para a análise da linguagem, em um primeiro momento pensa-se que é apenas uma mistura entre dois idiomas, mas é a apropriação que faz a linguagem ficar mais interessante. Eles não abandonam o significado do idioma inglês, mas modificam a forma que escrevem. O radical da palavra fica e se transformam em verbos regulares, e a partir disso vem a conjugação. Revelando assim o quanto os falantes estão familiarizados com sua própria língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; MAIOR, Ana C. Souto. *A gíria: do registro coloquial ao registro formal*. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ03_37-51.html>.

Acesso em: 14-09-2013.

CORREA, Vanessa Loureiro. *Comunicação e expressão*. São Paulo: Ulbra, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 37-61.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. *A sociolinguística e a língua materna*. Curitiba: Ibplex, 2009.

ICONOGRAFIA

Figura 01 – Disponível em:

<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/05/Map_of_MOBA.png>. Acesso em: 28-07-2013.

**VALORIZAÇÃO DO ALUNO:
MINIMIZANDO O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Janaína Coutinho Rodrigues (UEMS)

janainacoutinhorodrigues@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

1. Considerações iniciais

O presente artigo é uma proposta de trabalho que vem se desenvolvendo na educação de jovens e adultos, a educação de jovens e adultos, em uma escola pública na cidade de Campo Grande (MS), em que se pretende conscientizar os alunos sobre o uso das variantes linguísticas (cultas e populares) nas produções textuais em diversos gêneros.

O trabalho foi realizado na turma da educação de jovens e adultos inicial com a participação de uma professora regente em língua portuguesa, onde foram desenvolvidas produções de textos para o ENEM e MSN, com o objetivo de encorajar o uso adequado da linguagem padrão e das variantes menos prestigiadas, presentes no contexto social dos alunos.

Neste estudo serão apresentadas as primeiras considerações da pesquisa realizada, uma breve reflexão sobre a linguagem na EJA, a valorização da cultura e identidade dos alunos e a importância de um ensino que se preocupe em minimizar as questões de preconceito linguístico.

Posteriormente, serão apresentados alguns dos resultados dos trabalhos dos alunos e uma breve análise sobre os dados obtidos por meio dos teóricos que embasam esta pesquisa como, Bagno (2003), Travaglia (2009) e Mollica (2004). Por fim, será realizada uma pequena reflexão sobre o posicionamento dos professores e alunos diante da pesquisa.

Espera-se que, enquanto participante de uma sociedade com múltiplas funções sociais, o aluno conheça a diversidade linguística, compreendendo a importância do conhecimento da gramática normativa e das demais variedades linguísticas, para poder utilizá-las adequadamente, nas diversas situações do dia-a-dia.

2. Variedades linguísticas na educação de jovens e adultos

A linguagem está presente em todos os aspectos de convivência social e fazemos uso constantemente dela para nos comunicarmos e interagirmos em sociedade.

Há vários tipos de discursos utilizados por todas as camadas sociais, onde ambos interferem na vida social das pessoas.

Desde o início dos tempos, o homem sente a necessidade de se comunicar e o aluno da educação de jovens e adultos volta à escola para recuperar a sua autonomia na vida social por meio da sua vivência e história, concluindo sua formação escolar.

A escola, como instituição social e formadora de opiniões, possui também linguagens diversificadas que são capazes de criar e recriar discursos. Mas existe hoje a necessidade dessa instituição de ensino em reconhecer nela a existência de uma diversidade de discursos.

Sendo a língua, heterogênea e viva, a escola precisa reconhecer a existência das diversidades discursivas existentes, uma vez que o sujeito traz uma variante linguística, a língua materna, que na maioria das vezes são utilizadas no contexto escolar.

A escola exerce um papel fundamental na formação de um indivíduo, devendo proporcionar a ele um currículo diferenciado, um ensino diversificado de discursos e linguagens peculiares.

O retorno desse aluno a sala de aula, faz com que o professor garanta esse ensino de qualidade e tenha um olhar atento e diferenciado para com esses alunos, um olhar que priorize metodologias e práticas reais para o contexto da escola melhorando assim a aprendizagem e a relação com mundo por meio desses novos conhecimentos.

O trabalho é árduo, porém, gratificante quando se percebe que o sujeito aprende a utilizar as diversidades linguísticas e reflete sobre o uso das mesmas.

É importante ressaltar que os alunos da educação de jovens e adultos apresentam uma grande diversidade linguística, e buscam aprender a ler e escrever no que dizem ser “corretamente”. Percebemos essa diversidade através da diferenciação entre os grupos, faixa etária, estratos sociais, gêneros, dentre outros; visto que um dos aspectos preocupantes no ensino da língua portuguesa, mas precisamente na sala de aula está na classificação do indivíduo por meio de sua fala.

Nada justifica o julgamento de valores através da fala ou escrita, mas é notável que cada vez mais, este sujeito continua sendo estigmatizado nas aulas de português, por exemplo. Em relação a este assunto é importante ressaltar que Bagno (2003) nos diz que:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação (...) passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variantes não padrão. (p. 18)

Vivemos em uma sociedade onde a língua que favorece o desenvolvimento do sujeito letrado é a mais prestigiada tida como a norma culta e com isso as que não favorecem são discriminadas sem distinção na sociedade.

O professor que trabalha com a educação de jovens e adultos, não só nas aulas de língua portuguesa, mas no âmbito geral que envolve a linguagem necessita da reflexão e o reconhecimento sobre as diversidades linguísticas. Assim, poderá abordar com seus alunos, o fato de que a língua não é homogênea e poderá trabalhar com eles os níveis do mais coloquial e o mais formal, conscientizando-os por meios dos vários tipos e gêneros textuais, que a língua é viva e variável.

Todas as manifestações da linguagem são legítimas, entretanto é preciso ensinar aos alunos, que ocorre uma variabilidade na produção linguística muitas vezes determinada por fatores sociais que não são exclusivamente de uma língua e sim inerente a todas.

Observamos a extensão territorial do Brasil e também a diversidade dos falantes brasileiros, e percebemos que interferem nos estudos dos docentes para um olhar direcionado aos nossos alunos que por tantos anos fora do contexto escolar já sofrem preconceito perante a sociedade.

A escola se preocupa com a forma de correção, tanto da fala quanto da escrita dos alunos, mas precisa respeitar as expressões e manifestações da linguagem, compreendendo que nem sempre é preciso corrigir, visto que a fala e a escrita possuem características diferentes.

O educando tem que compreender que a fala e a escrita possuem estruturas diferentes e devem ser adequadas aos requisitos solicitados como o contexto de uso por exemplo.

Sabemos que o ensino da norma culta da língua deve ser realizado na sala de aula, porém, não se esquecendo de que o mais importante é a comunicação.

Contudo a aprendizagem, como já dizia o sociólogo Paulo Freire deve ser libertadora, mediando o ensino do português do Brasil de maneira contextual e possibilitando ao indivíduo o uso das diferentes variantes da língua nas suas práticas sociais.

Continuaremos no tópico abaixo com algumas considerações sobre o ensino dos gêneros textuais na educação de jovens e adultos com o propósito de contextualizar a aprendizagem com os temas e gêneros do cotidiano do aluno, buscando diferenciar os tipos de textos e o seu uso adequado.

3. *Produção textual: o ensino dos gêneros textuais e o preconceito linguístico na educação de jovens e adultos*

Um dos maiores desafios encontrados pelos professores que trabalham com a educação de jovens e adultos, está em capacitar este aluno para lidar em suas práticas sociais com a leitura e a escrita.

Uma vez que é por meio da linguagem oral ou escrita que se estabelece a ligação do aluno e o conteúdo ministrado em todas as áreas do conhecimento, em especial a disciplina de língua portuguesa por se tratar do tema proposto nesta pesquisa.

Para as aulas de português os gêneros textuais se configuram de suma importância, pois, pode proporcionar ao educando uma via de acesso ao mundo letrado. Uma vez que se faz necessário que a aprendizagem ocorra em interface ao letramento, possibilitando aos alunos da educação de jovens e adultos se relacionarem em suas práticas sociais com confiança e inferindo suas opiniões acerca dos fatos diante ao seu contexto real de uso.

Como o trabalho com gêneros textuais no cotidiano escolar é extenso, limitamos nosso estudo em torno do gênero redação para o ENEM e MSN, buscando trabalhar com os gêneros mais próximos do cotidiano do aluno, são crescentes a cada dia a procura de alunos da educação de jovens e adultos nos concursos de ENEM, vestibular, concursos públicos, dentre outros.

O presente trabalho pretende conscientizar os alunos sobre o uso das variantes linguísticas (cultas e populares) nas produções textuais, mostrando a eles que todas as suas produções são de suma importância,

no entanto existem padrões de escritas adequados para os diversos contextos sociais que podem ampliar suas relações comunicativas.

Com a ampliação dos estudos sociolinguísticos no Brasil, a discussão em torno da variabilidade da língua deve acontecer também na escola, principalmente nas redes públicas, onde alunos são marginalizados por meio da linguagem.

Na educação de jovens e adultos o trabalho com a linguagem está diretamente ligado à valorização do indivíduo, que reconhece nas suas produções discursivas um caminho para o exercício da cidadania.

O primeiro momento foi de conscientização do uso adequado das variedades linguística do português no Brasil, esclarecendo que a todo instante fazemos o uso da linguagem em nossas práticas diárias, ora por necessidade, ora por meio da oralidade ou da escrita. Transmitimos mensagens comunicativas em várias situações.

Dessa forma, precisamos ensinar aos alunos a necessidade de conhecerem todas as variações linguísticas de prestígio e menos prestigiadas para que ampliem seus discursos. Entretanto, sabemos o quanto é difícil para os professores aceitarem e ensinarem a diversidade linguística.

De fato é preciso mostrar aos educadores de língua portuguesa e demais disciplinas um importante aspecto da vida social, que é a heterogeneidade da língua. Com isso, temos latente a necessidade dos estudos sociolinguísticos aprofundado nos cursos de formação de professores.

Partiremos então para a abordagem dos gêneros textuais nas salas da EJA, neste momento é de fundamental importância ensinar os diversos gêneros textuais e portadores de textos e as estruturas que os compõem.

Por esta razão achamos pertinente apresentarmos o estudo em sala direcionado com uma explicação sobre a linguagem formal e informal e como adequar o tema proposto com o gênero solicitado.

A escola precisa se atentar para a forma como o ensino da escrita vem sendo ministrado nas salas de aulas.

Neste ponto Travaglia (2009, p. 41) problematiza a metodologia utilizada por muitos educadores, dizendo que “não há por que realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua oral e escrita insistindo no trabalho apenas com uma das variedades da língua, a norma culta”, ao apresentarmos tipologias e gêneros textuais diversos aos aprendizes, po-

demos subsidiar nosso trabalho com atividades que garantam uma aprendizagem de qualidade da escrita nas produções textuais.

Como por exemplo, ensinar as várias formas de uso da língua como uma redação do ENEM ao simples e informal texto de MSN, buscando ensinar as formas e características do gênero textual que podem ser mais adequadas a determinadas situações.

Urge reconhecermos que estas questões são complexas e o fato de dizer que esta ou aquela metodologia é a mais adequada, não resolve o problema de preconceito linguístico.

Ele continua presente no âmbito escolar e em várias situações perante a sociedade. Desse modo todas as discussões e pesquisas que envolvem esse tema são de grande relevância para o crescimento acadêmico e profissional dos educadores.

Diante do exposto acima buscamos um trabalho de conscientização, onde o ensino das variedades existentes na língua possa estar a cada dia mais no contexto escolar.

4. Trabalho de campo – considerações

Resolvemos desenvolver as atividades de produção textual na sala de aula com a supervisão e auxílio da professora de língua portuguesa. Torna-se importante ressaltar que todas as etapas de produções foram de extrema relevância para um ensino de qualidade diante dos gêneros textuais e das variedades linguísticas.

O gênero redação do ENEM (argumentativo-dissertativo), foi o primeiro conteúdo a ser ministrado em sala, com um tema atual e retirado de um banco de redações do portal UOL Educação, com temáticas variadas de acordo com acontecimentos da atualidade.

Ao apresentarmos um dos temas que se refere ao alcoolismo, um aluno sentiu a necessidade de compartilhar suas experiências e informações com a turma.

E indagou com a seguinte pergunta:

Aluno (A): O texto deve ser dissertativo ou argumentativo?

Pelo questionamento citado, percebemos que alguns alunos conhecem as estruturas que compõem um texto escrito. Muitos alunos sa-

bem que existem regras estabelecidas para a produção desse texto “redação”. Entretanto outros alunos não possuem esse conhecimento prévio.

Percebemos que o trabalho deve ser direcionado pela escola. Ao mesmo tempo o professor deve dispor de métodos diferenciados para atenderem as necessidades e especificidades dos alunos.

Trabalhamos com a questão de adequação ao tema e os métodos para a produção de um texto dentro da variedade culta da língua, uma vez que este aluno passará por exames de concurso perante a sociedade, mas sempre, valorizando a experiência e a identidade percorrida durante o texto formal.

Continuamos com os textos, a partir daí com produções de diálogos no MSN. Neste tipo de a turma não atendeu as normas gramaticais, pois não possuem o domínio do uso das diferentes linguagens e proporcionamos a eles, uma nova ferramenta de comunicação: a internet. Levamos para a turma para a sala de tecnologia, onde a maioria desses alunos não dominam e não utilizam a internet para enriquecerem seus conhecimentos.

Com essa nova modalidade, procura-se ensinar uma nova linguagem para interagirem com o meio que os cerca e se relacionarem cada vez mais com a sociedade em pesquisas, comunicações à distância, trabalhos acadêmicos dentre outros.

Os alunos devem conhecer todos os códigos da língua para que assim possa por si mesmo compreenderem onde e quando devem adequá-los sem que sofram preconceito.

Para Bagno (2007, p. 70) o professor deve “na verdade, mais do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento” fazer com que nossos alunos descubram o quanto já sabe da língua e como é importante se conscientizar sobre o “saber” para a produção de textos em variados gêneros e tipologias.

Essa missão está apenas começando, é árdua, mas dignifica o cidadão, o momento de aquisição do conhecimento para os alunos da EJA, na sua totalidade é uma conquista, é a concretização de um sonho a sua inserção na sociedade como um sujeito ativo, pensante e com inferências relevantes diante das suas funções sociais e o exercício da cidadania.

5. Considerações finais

A discussão em torno das questões de variações linguísticas é ampla e complexa. Neste trabalho nos propusemos a apresentar algumas considerações da pesquisa realizada sobre o ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos diante das variabilidades existentes na língua.

Esta pesquisa dedicou-se a conscientizar os alunos sobre o uso das variantes linguísticas (cultas e populares) nas produções textuais, que neste trabalho destinou-se aos textos sobre o ENEM e MSN, ensinando aos alunos da educação de jovens e adultos as adequações que devem ser feitas para produzirem textos formais e informais.

Buscou-se refletir acerca das adequações textuais na tentativa de valorizar as produções realizadas pelos alunos vendo que são de suma importância para a escola, pois, retratam sua identidade cultural, entretanto estes alunos precisam relacionar seus textos orais ou escritos nas suas práticas sociais.

Para isso faz-se necessário um ensino sobre as variedades existentes na língua portuguesa respeitando e honrando todas as manifestações culturais existentes na língua, mas conscientizando os alunos da educação de jovens e adultos para que se minimizem as questões de preconceito linguístico.

Torna-se importante ressaltar que a pesquisa ainda se desenvolve na escola e que os dados obtidos neste artigo foram a partir das produções textuais dos alunos.

Por meio de conversas com a coordenação pedagógica percebemos a preocupação por parte da escola e alguns docentes em intermediar o processo de aprendizagem das diversidades existentes na língua. Para a instituição este trabalho deve ser de cautela de modo a transmitir confiança aos alunos.

Nosso objetivo está no ensino consciente e de qualidade, buscando a valorização do aluno da EJA, e reafirmamos nossa proposta de trabalho, embasado em Bagno (2007), onde o autor afirma que:

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. (p. 159)

A escola deve estar aberta para lidar com essas questões linguísticas, pois para a EJA, o conhecimento de todas as diversidades da língua tanto formal quanto a informal seria a via de acesso para o exercício da cidadania, sabendo que a norma padrão é de suma necessidade em situações e setores burocráticos da sociedade.

Os professores devem posicionar-se para que não sejam reprodutores de situações preconceituosas, apresentando de forma clara e menos conflituosa os padrões linguísticos existentes na língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é? como se faz?* São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 2013. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>.

MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/EF, 1997.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, L. M. *Introdução à sociolinguística*. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

REFERENCIAL curricular 2012 ensino médio: língua portuguesa, 1. ed. Campo Grande: [UEMS], 2012.

SOARES, Magda. *Letramento*. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRAVAGLIA, C. L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.