

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América  
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



**ISSN: 1519-8782**

**CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 12**  
**SOCIOLINGUÍSTICA, DIALETOLOGIA**  
**E GEOGRAFIA LINGUÍSTICA**

(2ª edição, revista e aumentada)



**RIO DE JANEIRO, 2014**

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR**

*Ronaldo Mota*

---

**DIRETOR ACADÊMICO**

*Marcos Lemos*

---

**VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO**

*Vinicius Scarpi*

---

**VICE-REITOR DE PESQUISAS**

*Luciano Medeiros*

---

**VICE-REITORA DE EXTENSÃO**

*Cipriana Nicolitt C. Paranhos*

---

**GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE**

*Elisabete Pereira*

---

**DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA**

*Natasha Monteiro*

---

**GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA**

*Luciano Rocha*

---

**COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF**

*André Luís Soares Smarra  
César Augusto Lotufo*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
[eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mário Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Celi Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Anne Caroline de Morais 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*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**XVIII CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
de 25 a 29 de agosto de 2014

---

**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*

---

**SECRETARIA GERAL**

*Sílvia Avelar Silva*

---

## SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva* .....07
1. A gramática de usos do português na contemporaneidade: uma proposta de ensino – *Camila Rodrigues da Silva e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* .....09
2. A variação linguística na transformação do ensino violento de gramática: questão política ou questão docente? – *Thiago Soares de Oliveira* ..... 18
3. Análise e descrição do verbo "levar" na fala capixaba sob a perspectiva funcionalista da linguagem – *Allan Costa Stein, Bárbara Bremerkamp Brum e Lúcia Helena Peyroton da Rocha* ....34
4. Convergência e divergência na acomodação dialetal: uma questão de identidade – *Solange Carvalho* .....49
5. Denominações para arco-íris em Sergipe: uma análise diatópica – *Isabel Silva Silveira e Luiz Eduardo Simões de Burgos* ..... 76
6. O ensino da variação linguística e o livro didático: o processo de ensino-aprendizagem da língua materna na educação básica – *Andreia Silva de Assis, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva e Eliana Crispim França Luquetti* .....91
7. Primeira pessoa do plural nas revistas da *Turma da Mônica* – *Priscilla Gevigi de Andrade* .....98
8. Teus cantares, teus falares: um caleidoscópio do léxico piemontino – *Erick Naldimar dos Santos e Norma Lúcia Fernandes* 122

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

9. Um estudo onomástico: o léxico toponímico indígena municipal alagoano – *José Quitério da Silva e Pedro Antonio Gomes de Melo* ..... 131
10. Variação linguística: objeto direto anafórico no jornal *A Gazeta* (2008) – *Priscilla Gevigi de Andrade* ..... 150
11. A natureza da modalidade oral – *Giselly Duarte Ferreira e José Mario Botelho* ..... 158
12. Arriégua!... O oxente invadiu o RAP: a nordestinidade reconfigurando o RAP – *Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes* ..... 166
13. Caracterização de questões de gramática no ENEM – *Rosana Ferreira Alves* ..... 176
14. Entre a variação e a gramaticalização: articulação de orações em Campo Grande (MS) e São Paulo (SP) – *Marília Vieira* ..... 195
15. Língua e marginalidade: um breve estudo do preconceito de linguagem – *Isis Maia de Almeida* ..... 215
16. O jargão evangélico: aspectos sociolinguísticos das expressões do cristão de hoje – *Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes* ..... 231
17. O uso multifuncional do verbo “ter” em textos veiculados pela revista *Veja* – *Marise Rodrigues Guedes, Maria Felicidade Penha de Lacerda e Tatiana Falcão Rodrigues Cardoso* ..... 239
18. Reflexões sobre as relações entre preconceito e preconceito linguístico na construção do cânone literário: o caso Lima Barreto – *Idemburgo Frazão* ..... 258
19. Variação linguística e equivalência fraseológica – *Denise Salim Santos e Michelle Gomes Alonso Dominguez* ..... 271
20. Variação linguística no ensino médio: a orientação do livro didático e a mediação do professor – *Juliana Magalhães Catta Preta de Santana* ..... 282
21. Vozes imigrantes: uma reflexão sobre os deslocamentos na fronteira TEX-MEX – *Natália da Silva Bravo e Ana Cristina dos Santos* ..... 298

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe na primeira edição deste número 12 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, os 10 (dez) primeiros trabalhos aqui reeditados, sobre os temas: Sociolinguística, Dialetoлогия e Geografia Linguística, que serão apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 25 ao dia 29 de agosto deste ano de 2014. Nesta segunda edição, foram acrescentados os 11 (onze) textos seguintes, relacionados a partir do décimo texto, também na ordem alfabética de seus títulos, somando-se as 311 páginas desta edição.

Na primeira edição, estão publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos os nomes dos orientadores também): Allan Costa Stein, Andreia Silva de Assis, Bárbara Bremenkamp Brum, Camila Rodrigues da Silva, Eliana Crispim França Luquetti, Erick Naldimar dos Santos, Isabel Silva Silveira, José Quitério da Silva, Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Luiz Eduardo Simões de Burgos, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Norma Lúcia Fernandes, Pedro Antonio Gomes de Melo, Priscilla Gevigi de Andrade, Solange Carvalho e Thiago Soares de Oliveira. Nesta 2ª edição, foram acrescentados os textos dos outros autores, completando-se a lista dos 21 (vinte e um) trabalhos apresentados nessas linhas temáticas.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do livro da *Programação*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



**A GRAMÁTICA DE USOS DO PORTUGUÊS  
NA CONTEMPORANEIDADE:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO**

*Camila Rodrigues da Silva* (UFT)

[Kmila-rodrigues@hotmail.com](mailto:Kmila-rodrigues@hotmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* (UFT)

[luizpeel@mail.uft.edu.br](mailto:luizpeel@mail.uft.edu.br)

**RESUMO**

O presente estudo aborda a relevância da gramática de usos do português na contemporaneidade, evidenciando sua proposta para o ensino. Nesse sentido, iremos refletir uma gramática de uso idealizada por Maria Helena de Moura Neves (2000) para compreender as aplicabilidades do uso de português. Os aportes teóricos da abordagem da análise de discurso fornecem subsídios para o estudo dos fenômenos internos, pois a produção dos discursos é carregada de ideologias. É necessário que se compreenda que há uma ligação entre a diversidade linguística e a escola. As propostas das gramáticas de uso compreendem, então, as consequências dessas variações no ensino e os desafios que o contexto escolar vivencia.

**Palavras chave:** Gramática de uso. Diversidade linguística. Ensino.

**1. Considerações iniciais**

Nos dias atuais percebe-se que os usos das gramáticas normativas prevalecem no sistema educacional brasileiro. Nesse aspecto, a educação formal exige mais a norma padrão no ensino da língua portuguesa. Essa predominância aborda inúmeros embates e reflexões sobre a finalidade do ensino da língua materna, pois os falantes vêm apresentando dificuldades no que refere à estrutura formal da língua portuguesa.

Para compreendermos esses confrontos, utilizaremos como aporte teórico as obras de Maria Helena M. Neves (2002), pois a autora além de refletir o ensino da língua portuguesa nos fornece subsídios de como e para que ensinar a língua materna.

As contradições existentes entre os discursos do ensino do português nos faz indagar sobre alguns aspectos: o que vem a ser uma gramática e qual a sua função para os aprendizes da língua materna?

A escola é constituída de seres heterogêneo, reprodutora de uma cultura e saberes linguísticos. Vale ressaltar que a análise aqui presente não julgará o que é certo ou errado em relação ao uso da língua, apenas pautará uma proposta de ensino da língua portuguesa.

O presente artigo vem com o intuito de ressaltar a relevância da gramática de usos do português na contemporaneidade, especialmente a contribuição de Maria Helena M. Neves (2000). Nesse sentido, evidenciaremos também o ensino da língua portuguesa na perspectiva da análise do discurso, as conseqüências da variação linguística no contexto educacional e os desafios da escola na contemporaneidade.

## **2. A contribuição de Maria Helena M. Neves<sup>1</sup>: análise e embates**

**Sua obra apresenta não apenas extensão máxima como uma qualidade de mais alto grau. Profunda conhecedora da tradição gramatical, ela tem plena noção do preceituário normativista dos nossos compêndios gramaticais. Conhece muito bem, por sua minuciosa pesquisa, como estão sendo distribuídas as diferentes formas no uso vivo da língua. Sua carreira é de uma notável coerência. Conheçê-la e ser seu amigo foi um dos maiores privilégios que a vida acadêmica me ofereceu. (FIORIN)<sup>2</sup>**

Percebemos por meio do relato de Fiorin (2010), dentre outros autores, a influência imensurável de Neves para o ensino. As análises e reflexões de Neves (2000, 2002, 2003, 2010) embasa a compreensão de gramática e ensino de língua.

Neves é uma gramática funcionalista que enfoca os usos linguísticos, analisando a gramática viva. A autora desenvolve trabalhos na área de linguística, com ênfase em teoria e análise linguística, e especialmente

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (em Português-Grego e em Alemão) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutora em Letras Clássicas (Grego) pela Universidade de São Paulo e livre-docente (Língua Portuguesa) na Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (1984).

<sup>2</sup> Entrevista realizada pela revista Unesp ciência sobre Maria Helena M. Neves.

nos temas gramática de usos, texto e gramática, história da gramática, descrição da língua portuguesa e funcionalismo.

Os anos 80 foram imprescindíveis para Neves, nesse período a autora realizou uma pesquisa com 170 professores, do ensino fundamental e médio, para constatar o problema o ensino de gramática portuguesa na escola. Os dados gerados originaram algumas de suas obras, como por exemplo, *Análise da Gramática Escolar*.

Os resultados obtidos pela autora supracitada fizeram com que a sua proposta fosse fundamentada nos princípios teóricos do funcionalismo, um ensino que parte de um contexto, ou seja, o um ensino voltado para a realidade da língua e não da língua estática, para a autora

(...) a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico, já que a compartimenta. O da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legítima. O da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa.

A autora propõe um ensino interdisciplinar dentro da própria língua, em vez de disciplina isolada. Vale pontuar que um dos pontos cruciais dos resultados de suas pesquisas, foram os conceitos de gramáticas e sua forma de ensinar. Essas categorias nos faz refletir na formação de professores e nas qualificações continuadas.

### **3. As concepções das gramáticas de usos: uma proposta de ensino**

A *gramática de usos do português* na obra de Neves (2000) é uma referência usada na língua portuguesa na atualidade. A autora parte “dos próprios itens lexicais e gramaticais da língua e, explicitando o seu uso em textos reais” (2000, p. 13).

Segundo a autora esse tipo de gramática parte das tradicionais classes de palavras e com o objetivo de “prover uma descrição do uso efetivo dos itens da língua, compondo uma gramática referencial da língua portuguesa” (2000, p. 14). Percebemos que a proposta de Neves contribui de forma significativa para o ensino da língua portuguesa.

A gramática de usos compreender a funcionalidade da língua e não apenas a sua estrutura e classificações, sendo uma das propostas da autora supracitada. Segundo os pressupostos de Neves (2002) gramática “É aquilo que arranja e arquiteta a produção de sentidos. É a língua no seu funcionamento. A maior parte do que se decora nas aulas de gramática não é verdade, porque não é assim que a linguagem funciona”.

Uma das críticas que a autora menciona em suas obras são as maneiras em que língua é ensinada, a autora ressalta ainda que as escolas ensinam “gramatiquice” em vez da sua aplicabilidade. Esse tipo de gramática, conforme Travaglia (2003, p. 30),

é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. [...] Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira. Esse conjunto de regras configura-se como uma espécie de lei que regula o bom uso da língua em uma sociedade.

A língua, nesse caso, é vista apenas como um conjunto de regras e essas características são notórios na gramática normativa. A partir das novas reformulações no sistema educacional, faz-se necessário um tipo de ensino que aborda uma gramática que atenda tanto as suas particularidades, aplicabilidades e estruturação da língua.

Segunda Travaglia (2002, p. 24), a gramática mais condizente ao atual contexto escolar e social é aquela que aborda uma “descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função, bem como registrar, para uma variedade da língua [...] o modo e as condições de uso dos mesmos”.

Percebemos que a gramática vista apenas como um conjunto de regras não supre mais as particularidades do uso de português, ou seja, a gramática deve “prover uma descrição do uso efetivo dos itens da língua”. (NEVES, 2000, p. 14)

A gramática proposta pela autora dirige-se a dois grupos de destinatários: “um para facilidade de acompanhamento pelo público comum e estudantes”, de outro, aos estudiosos da língua, que podem “[...] assentar suas explorações no conhecimento das investigações já efetuadas” (p. 14).

#### **4. *Ensino de gramática X heterogeneidade linguística: consequências sociais***

Vivemos em uma sociedade poliglota dentro do próprio país, em decorrência dessa diversidade, em que aspectos o ensino da língua vem priorizando? Segundo Guimarães (2002, p. 21) “A língua que falamos está regulada por uma regulação com a língua do Estado enquanto uma língua, a língua (una) do Estado: gramatizada, normatizada”.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 14) “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Posenti (1998, p. 17) acrescenta ainda que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”.

Tendo como base as asserções mencionadas percebemos um confronto entre a língua falada, escrita e a exigida. O ensino da língua portuguesa deve abranger uma heterogeneidade linguística e não se restringindo apenas a sua padronização.

O aprendiz deve ser visto como uma complexa rede de fatores extralinguísticos que interferem em suas interações linguísticas ou discursivas. Desse modo, o conhecimento prévio do aluno é aprimorado e seu contexto social, político e econômico não é censurado.

Mollica e Braga (2005) apontam que, até o ingresso na escola, o falante nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua e que a escola fornece a educação formal. Luft (1985) complementa essa asserção mencionando que todo falante nativo compreende sua língua materna, já possuindo uma gramática internalizada. Nesse aspecto, o educador deve respeitar a variedade linguística existente no contexto escolar.

Orlandi (2005) corrobora com uma ideia de que não podemos dissociar as condições históricas- políticas e sociais da colonização brasileira, fatores esses que contribuíram para a diversidade linguística.

A língua uma é herança da colonização [...]. Temos uma diversidade linguística, e, é preciso tornar visíveis essas diferenças, falamos diferente, produzimos diferentes discursividades, e, é esse sentido que dever ser atribuído a palavra descolonização. (ORLANDI, 2005, p. 18).

A língua é a ponte que liga o emissor e receptor. No entanto, é nela que se dão todos os conflitos entre estes resultantes de diferentes condições de produção de sentidos (ORLANDI, 2003). Confrontos que geram exclusão linguística.

Dentro dessa temática podemos fazer um diálogo com a abordagem da análise do discurso, que percebemos a língua pelos seus fenômenos internos, sendo envolvida pelos elementos históricos, sociais, culturais e ideológicos que refletem na produção do discurso.

Orlandi (2003) informa que a relação do sujeito com a linguagem é complexa e o sujeito nunca é homogêneo. A análise do discurso, conforme Brandão (1986, p. 18),

[...] toma a linguagem como um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica [...].

Em base nos aportes teóricos mencionados, percebemos a língua como prática social e que o discurso é heterogêneo constitutivamente, ou seja, compõe-se de várias vozes para sua formação e que o discurso é uma prática social. Para a análise do discurso é de extrema importância o caráter material do sentido e a historicidade do sujeito.

Bourdieu (1983) percebe que a compreensão e domínio da linguagem deve envolver seu uso social, uma vez que se trata de uma práxis. Nesse aspecto, “os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar” (BOURDIEU, 1983, p. 6).

De acordo com o autor mencionado anteriormente, a estrutura das relações de forças entre os grupos sociais prevalece no ato da fala, determinando assim, como e para quem falar. Desta maneira, “o discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor” (BOURDIEU, 1983, p. 6).

Desse modo, a fala como meio de comunicação determina quem pode se sobressair com mais predominância no discurso.

A língua é como um constituinte de uma prática social, em que são consideradas as relações interpessoais e os papéis sociais em contextos específicos, ver Motta-Roth (2006, p. 495).

Percebemos inúmeros embates do que é exigido pelos âmbitos escolares e o que eles estão reproduzindo socialmente. Bordieu afirma que a escola é um local propício de controle e camuflam os preconceitos reproduzidos nesse âmbito, o autor categoriza essa situação como violência simbólica. Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 213).

Se, no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem o *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas.

Os autores informam que o sistema de ensino educacional consiste dentro de uma sociedade capitalista tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Essas funções são consequências linguísticas.

De acordo com Bagno (2003, p. 70) são “nas relações entre língua e poder o que realmente pesa é o prestígio ou a falta de prestígio social do falante”. Os autores mencionados nos leva a refletir sobre a real intenção do ensino na contemporaneidade: incluir ou excluir.

A educação na atualidade vive um desafio na sua forma de ensinar e os caminhos trilhados pelas ações pedagógicas devem ter intencionalidade de integração social, ultrapassando o conceito de gramática. Desse modo, as escolas devem adotar um ensino que contemplem a heterogeneidade e não homogeneidade como vimos predominante.

### 5. *Considerações finais reflexivas*

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. (...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção. (CUNHA, 1975, p. 38)

Na atualidade propaga-se a inclusão social, não compreendo o processo que a língua vincula. Os educadores devem rever algumas práticas acerca do ensino de língua materna. Nesse processo, o papel do professor é de grande destaque, pois é ele quem irá mediar e proporcionar um ensino que contemple todas essas exigências. De acordo com Freire,

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (1998, p. 105).

O autor ressalva a importância que o conhecimento do senso comum tem no ensino e aprendizagem e que o professor deve conhecer a realidade em que se vai atuar. Para ele temos a capacidade de nos moldarmos e repensar sobre nossas práticas.

O sistema educacional vivências as propostas do capitalismo, gerando assim a predominância social (classes dominantes) reproduzida sutilmente pelos âmbitos escolares. No entanto, precisamos romper paradigmas gramaticais para que o ensino seja significativo para o aluno.

A pesquisa pautada nesse artigo buscou propor uma forma de ensino das gramáticas que abrangesse as peculiaridades tanto dos alunos quanto da língua. Os educadores são os grandes responsáveis pela mediação desse conhecimento, que no qual devem fazer sentido para o aluno.

A proposta da gramática de uso evidencia a linguagem em seus contextos, adequando-se as diversas possibilidades de uso gramatical. Assim é notório que esse tipo de gramática contempla os usos de português.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *A normal culta: língua & poder na sociedade brasileira.* São Paulo: Parábola, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Nós chegamos à escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução da análise do discurso.* Campinas: Unicamp, 2002.

BRASIL/MINC *Diversidade linguística do Brasil.* Relatório de Atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Bourdieu – sociologia.* São Paulo: Ática, 1983.

FRANCHI, E. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.* 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

ILLARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos – a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

POSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ABL, 1998.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA  
NA TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO VIOLENTO  
DE GRAMÁTICA:  
QUESTÃO POLÍTICA OU QUESTÃO DOCENTE?**

*Thiago Soares de Oliveira* (UENF)  
[so.thiago@hotmail.com](mailto:so.thiago@hotmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho propõe, como resultado de uma pesquisa bibliográfica, uma reflexão acerca das dificuldades dos professores na tentativa de construção do saber, erigindo a necessidade de se inserir a questão da variação linguística nos estudos da língua portuguesa e suscitando hipóteses de remanejamento do ensino da gramática como forma de atenuar a violência linguística a que estão sujeitos os alunos. Para tanto, adota-se o postulado de Charlot (2002) acerca da violência da escola, bem como de outros estudiosos da área de educação, a partir dos quais são promovidas ponderações a respeito de como é ensinada a gramática da língua portuguesa nas escolas e de como seria a educação em língua materna, se consideradas as questões relativas ao desejo do aluno em aprender, à introdução da aprendizagem distraída e à criação de um ambiente escolar educ comunicativo. Em razão desse caráter reflexivo, a perspectiva da peculiaridade e da importância da mudança na forma de ensinar a língua portuguesa é abordada em todo trabalho com o intuito de fomentar a emergência de políticas educacionais que deem suporte ao fazer pedagógico do professor.

**Palavras-chave:**

Variação linguística. Ensino de gramática. Política educacional. Política linguística.

**1. Primeiras considerações**

Os discursos relativos à necessidade de se modificar a forma de ensinar trazem à discussão novas alternativas educativas cuja aplicação abrange tanto o professorado quanto o alunado, na medida em que ambos precisam se interconectar para que haja a fluência entre ensino e aprendizado. Não basta apenas a adequação docente aos novos padrões do ensino, quando há a ausência de interesse e desejo de aprender discente; tam-

pouco é suficiente a adaptação do professor às novas tendências da educação, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando o próprio ambiente escolar permanece inerte às mudanças.

Partindo das proposições apresentadas por alguns estudiosos acerca da educação e da aprendizagem, tais como Bernard Charlot (2002), Ademilde Sartori (2010), António Nóvoa (1999) e Marcos Bagno (2007a e 2007b), percebe-se que não faltam orientações para intermediar a gênese de um novo processo educativo capaz de harmonizar os interesses dos educadores às necessidades latentes dos alunos. Ocorre, contudo, que, contra a disposição de alguns, insurgem as dificuldades inerentes a todo processo de mudança.

Dessa forma, este trabalho propõe uma análise reflexiva acerca de alguns meios de que dispõe – ou deveria dispor – o professor a fim de despertar no aluno o desejo pelo aprendizado, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática da língua portuguesa, que normalmente é ensinada pelo professor, de forma inconsciente, pelo viés da violência linguística, como se tentará demonstrar no decorrer deste artigo. Nesses termos, é possível que, valendo-se do redescobrimto dos desejos em si mesmos, os educadores tenham as ferramentas necessárias a despertar no aluno o desejo pelo aprendizado.

Isso não significa, no entanto, que é tarefa simples desconstruir conceitos e pressupostos há muito arraigados nos processos educativos ou que o assunto possa ser exaurido em poucas páginas. Ao contrário, trata-se de uma desconstrução continuada de antigos modos de ensinar aliada à construção permanente de novas formas de inserir a realidade discente no cotidiano escolar. Por isso, há de se ponderar a respeito da violência linguística a que estão sujeitos os alunos na escola, tanto quando figuram como indivíduos subjugados aos métodos classificatórios e terminológicos do ensino da gramática, desconsiderando a riqueza da variação linguística, como quando são impulsionados a repetir o que lhes é ensinado.

Destarte, teorizar sobre os aspectos necessários à transformação do ensino, impregnado de peculiaridades inerentes às tentativas passadas de se mudar a forma de educar, é apenas o primeiro degrau de uma escada evolutiva por que devem trespassar os anseios de mudança cujo reflexo é realçado pelas marcas do suposto fracasso que abate a relação professor-aluno.

## 2. Da noção geral de violência à violência linguística

Como é prudente delimitar a violência da qual se quer tratar e os aspectos discriminatórios nela contidos, a fim de amarrar as concepções das quais podem se valer os professores no que diz respeito à relação com os alunos, é necessário, a princípio, perceber que “a questão da violência na escola não é tão nova” (CHARLOT, 2002, p. 432). Entretanto, mesmo não sendo “um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (*Idem*, p. 432).

Apesar de a publicação de Charlot (2002) ter sido produzida com amparo na realidade da sociedade francesa, a tradução do original para o português sustenta a necessidade de se analisar a questão da violência<sup>3</sup> também no Brasil, visto que este país não se exime das consequências dessas práticas no ambiente escolar. Com o intuito de bem distinguir conceitualmente as expressões *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*, o autor explica que

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Sintetizando o início das primeiras pesquisas sobre a violência escolar no Brasil, Souza (2012), ao parafrasear Sposito (2001), explica:

A partir de 1980 ocorrem as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil, quando o tom predominante era de expor as constantes depredações e atos de vandalismo. Constatou-se que a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise destes fenômenos. Neste sentido, é possível evidenciar, por exemplo, a frequente existência de agressões verbais e ameaças (SOUZA, 2012, p. 22).

Partindo da distinção proposta por Charlot (2002), o foco deste trabalho se voltará à “*violência da escola*”, isto é, aquela que parte da escola, como instituição, contra os alunos, considerados, nessa ótica, as

---

<sup>3</sup> Em *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, Charlot (2002) aponta a distinção desenvolvida pelos pesquisadores entre os conceitos de violência, transgressão e incivilidade. A violência seria um termo reservado àquele que ataca a lei, valendo-se do uso da força ou ameaça de uso; a transgressão seria “o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento” (p. 437), não sendo considerado ilegal, portanto, do ponto de vista da lei; a incivilidade, por fim, atacaria as regras de boa convivência, não contradizendo nem a lei nem o regimento interno do estabelecimento.

“principais vítimas dessa violência” (CHARLOT, 2002, p. 435), já que este trabalho intenciona refletir como a desconsideração do aspecto da variação linguística influencia no estudo da gramática da língua portuguesa.

A questão da inserção do estudo da variação linguística em conjunto com o estudo da língua é apenas uma dentre as várias dificuldades que circundam o ensino, visto que diversos são os empecilhos que emperam a fluência do ensinar em sala de aula. Contudo, esse assunto figura como parte especial nessa estrutura dificultosa não só pela resistência dos professores em trazê-los à baila no ambiente de ensino, mas também porque a gramática tradicional<sup>4</sup>, ensinada nas escolas, impõe limites a si mesma que atravancam a introdução de um novo ensinar, na medida em que se vale da análise de frases livres de um contexto de aplicação.

Sobre esse tópico, observa Bagno (2007a, p. 66) que “todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical”. Isso mostra que o autor se posiciona contrariamente à análise descontextualizada de frases “soltas”, ou seja, não inscritas em uma realidade textual, principalmente uma que se amolde à do aluno. Por isso, não se pode deixar de ressaltar que o próprio estudo analítico da gramática, com fins apenas terminológicos e classificatórios, desvirtua o ensino da língua, na medida em que não considera o texto “como ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação” (*Idem*, p. 66).

À guisa de exemplo acerca da intencionalidade classificatória e terminológica, vale citar trechos de propostas de exercícios contidas na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2000), tais como:

1. “Sublinhe o único caso em que a relação adjetivo/substantivo está errada” (p. 161);
2. “Dê o grau dos adjetivos” (p. 164);
3. “Conjuguem os verbos abaixo no pretérito perfeito do indicativo e nos seus três tempos derivados” (p. 240);

---

<sup>4</sup> Bagno (2007b, p. 57) assevera que “a gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

4. “Sublinhe e classifique os advérbios” (p. 247);
5. “Sublinhe os adjuntos adverbiais e classifique-os” (p. 337);
6. “Ponha entre colchetes as orações subordinadas adverbiais e numere os períodos de acordo com a classificação dessas orações” (p. 370);
7. “Corrija os erros de concordância verbal e nominal” (p. 443).

Não apenas nessa, mas em outras gramáticas, a linha que se adota para o entendimento dos mecanismos da língua baseia-se no conhecimento de termos técnicos que mais valem ao professor e ao estudioso da língua do que ao aluno, bem como no caráter classificatório isento de utilidade prática na vida cotidiana. Não há, nos exercícios, traços de consideração da variação linguística estudada por autores como Possenti (1996), Scherre (2005) e Bortoni-Ricardo (2005).

Com a finalidade de corroborar o normativismo, baseado em classificações e terminologias, é preciso observar, outrossim, na obra *Nossa Gramática – Teoria e Prática*, de Sacconi (2001), trechos que o autor considera como a prática para as teorias que apresenta no livro, e que se aproximam dos exercícios propostos pelo autor anteriormente em cena. Nesse caso, basta analisar os enunciados das questões apresentadas por Sacconi (2001) para notar a convergência das práticas gramaticais normativistas de ambos os autores:

1. “Identifique a palavra cujo prefixo dá ideia de” (p. 123);
2. “Reescreva as frases, mudando o que for necessário, para atender à norma culta” (p. 159);
3. “Identifique e classifique os pronomes pessoais, dizendo a que pessoa do discurso se referem” (p. 201);
4. “Mude as frases quando necessário, tendo em vista a norma culta” (p. 269);
5. “Identifique e classifique as conjunções subordinativas” (p. 320);
6. “Distinga as orações coordenadas das subordinadas, classificando-as” (p. 397).

Tendo em vista tais exemplos, é perceptível que tanto Cegalla (2000) quanto Sacconi (2001) partem de enunciados que utilizam expres-

sões como *norma culta*<sup>5</sup> e de noções como erro e acerto para validar o ensino classificatório. Percebe-se, pois, a associação entre a norma culta e as prescrições contidas nas gramáticas. Assim, os indivíduos que não adotam, por desconhecimento ou por simples conveniência, como verdade única e irrefutável o conteúdo normativo do compêndio gramatical, estariam “excluídos” da camada de falantes e escritores “cultos”. Devido a tal forma de conduzir o ensino da língua, surge o mito a que Bagno (2007b) refere como “Mito nº 3”, em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*: o de que o “Português é muito difícil”.

Desconstruindo tal mito, todavia, o autor afirma que “as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil” (BAGNO, 2007b, p. 35). Pode-se entender, por consequência, que a gramática, da forma como é ensinada, acaba por instigar o preconceito linguístico, ajustando-se a uma verdadeira violência institucional, simbólica, que parte da escola contra o aluno, uma vez que reduz a língua a um compêndio de normas que ditam o certo e o errado. Charlot (2002) declara que os “*jovens jogam na escola*” sua vida futura e é, por isso mesmo, que se ratifica a necessidade de mudança no ensino. Sobre esse assunto, assevera Bagno (2007b, p. 36) que, “se tanta gente continua a repetir que ‘português é difícil’ é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”.

Diante disso, há de se observar que, de fato, a norma culta a que se referem os enunciados dos exercícios tomados a título de exemplo anteriormente não é espelho da norma culta de que fazem uso os falantes das camadas de maior prestígio e maior grau de instrução da sociedade brasileira. O que ocorre, portanto, é uma distinção de cunho social por meio da qual se tenta “impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante” (BAGNO, 2007b, p. 36), levando à “manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas” (*Idem*, p. 39).

---

<sup>5</sup> A norma culta é equivocadamente associada às normas gramaticais, como se fossem expressões sinônimas, em razão de uma *inversão histórica*, assim denominada por Bagno (2007b). Assevera o autor que “as gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, depende dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’” (BAGNO, 2007b, p. 64).

Analogamente, isso também é cultivado pelas noções distorcidas de erro e acerto, as quais poderiam ser substituídas proveitosamente pelas noções de adequação e inadequação, uma vez que se quer afastar “o uso social perverso que se faz do domínio desse suposto saber” (BAGNO, 2007a, p. 160). Por isso, o autor acrescenta que

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar considerando como ‘erros’ os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (BAGNO, 2007a, p. 161).

A expressão *convívio tranquilo* bem explicita que não se intenciona desvincular o uso da língua da realidade em que se insere. Assim, do mesmo modo que não devem ser banidas as formas que correspondem à língua que de fato se fala e se escreve, não devem ser banidas, também, as normas tradicionais, porquanto, apesar de toda crítica tecida, há espaço para o convívio harmonioso entre ambas. Ademais, é exigido o conhecimento do normativismo apregoado pelas gramáticas tanto nos concursos para cargos e empregos públicos<sup>6</sup> quanto nos vestibulares para ingresso nas universidades. Seria, portanto, desarrazoado extirpar o conhecimento das normas gramaticais de todos os usos, posto que elas têm importância há muito estabelecida.

Nesses termos, há de se considerar que a língua varia conforme os lugares onde é manejada (variação ditópica), as classes sociais que a utilizam (variação diastrática), o meio de comunicação (língua falada e língua escrita) em uso (variação diamésica), o grau de monitoramento<sup>7</sup> a que se submete o indivíduo (variação diafásica) e as etapas da história pelas quais se desenvolveu (variação diacrônica). Há de se garantir, também, que a gramática tradicional reconheça que os indivíduos são diferenciados e peculiares, manobrando o idioma no qual se inclui de forma também diferenciada e peculiar (BAGNO, 2007a).

---

<sup>6</sup> Da Constituição da República Federativa do Brasil parte a distinção entre cargo público e emprego público, ao dispor que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação exoneração” (art. 37, II, p. 83).

<sup>7</sup> Bagno (2007a) explica o *monitoramento* como a situação que exige do interlocutor maior ou menor formalidade, maior ou menor tensão psicológica, maior ou menor insegurança ou autoconfiança, dentre outras. Assim, é mais monitorada a escrita do que é a fala, e vice-versa, a depender da situação de uso.

Desta feita, o ensino da língua na escola deve observar os vários matizes de construção do alunado a fim de evitar que a desconsideração do aspecto variacional no qual se insere o idioma se fortaleça, segregando, por consequência, a totalidade de alunos em grupos prestigiados e desprestigiados. É para este viés que o educador deve voltar sua atenção. Caso contrário, as diversas formas de manejar a língua erigirão –como de fato o fazem – “juízos e valores sociais atribuídos a quem se serve delas” (BAGNO, 2007a, p. 76), praticando uma verdadeira violência simbólica<sup>8</sup> contra o aluno.

O termo *violência da escola*, utilizado por Charlot (2002), bem ilustra que a instituição de ensino pode, ainda que não deva, “violentar” simbolicamente o aluno, na medida em que lhe impõe uma prática arcaica de ensino relativa à gramática da língua. Neste caso, trata-se de uma violência linguística, isto é, uma violência da escola contra o aluno, no caso de não se considerar a forma mais adequada de ensino da língua ao seu escritor e falante, aluno ou não.

Não obstante, há de se observar que a escola, bem como seus representantes, os professores, abarca uma compilação de adversidades que maculam o ensino em geral, não só o da língua portuguesa. Logo, essa representatividade que recai sobre a escola, como instituição de ensino, espelha problemas relativos às políticas públicas de investimento na educação, à formação dos professores, às práticas pedagógicas etc.

A respeito disso, Nóvoa (1999, p. 13) afirma que é para os professores “que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas”. Por isso, não se pode culpar o professor nem a escola de todos os males que afetam a educação. Nem mesmo a violência simbólica, que parte da escola contra o aluno, pode ser atribuída apenas aos profissionais da educação ou à instituição de per si, uma vez que a abundância de discursos que envolve atuação profissional e o ambiente escolar não sanam as incoerências que se perpetuam com o decorrer do tempo. É nessa ótica que Nóvoa (*Idem*, p. 13) pontua que “as ambiguidades são permanentes”.

---

<sup>8</sup> A violência simbólica pode ser entendida como a “coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural” (SOUZA, 2012, p. 28). Ainda que não se trate de uma relação de fato natural, esses instrumentos de dominação são, “na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

Com isso, ao mesmo tempo que se lançam sobre os professores a desconfiança e a acusação "de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados como uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural" (NÓVOA, 1999, p. 13-14). Por isso, como o próprio autor afirma, "um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores" (*Idem*, p. 14). Ainda assim, não findam na formação continuada do educador as adversidades que assolam o ensinar, sendo necessárias outras intervenções capazes de construir "um saber pedagógico que não seja puramente instrumental" (*Idem*, p. 15).

### **3. Das possibilidades sugestivas ao remanejamento do ensino da gramática**

Não é tarefa simples remodelar a forma de se ensinar, em virtude dos vários obstáculos que se apresentam no decorrer de qualquer processo de mudança, ainda mais no que diz respeito a uma verdadeira metamorfose por que deveria passar o ensino. "É preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes" (NÓVOA, 1999, p. 17-18), iniciando-se no despertar do desejo pelo aprendizado, seguindo pela inserção de novas formas de ensinar e continuando o percurso com o objetivo de construir um ecossistema educacional<sup>9</sup>. Não se fala, por óbvio, em findar um processo de reconstrução do ensino, haja vista ser este um processo continuado e de permanente aperfeiçoamento.

De forma preliminar, Diniz e Marquez (2004), ao discutirem sobre o sujeito e o aprender no ambiente escolar, expressam preocupação com a dificuldade que têm os professores em considerar as falas, os sentimentos e os pensamentos dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. Essa dessintonia, para as autoras,

Pode ser atribuída ao fato de que esses educadores foram alijados do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitude passiva diante do ato de conhecer e aprender, silenciando seus desejos, interesses, expectativas, anseios, submetendo-se e reproduzindo práticas autoritárias e desprovidas de sentido (DINIZ & MARQUES, 2004, p. 138-139).

---

<sup>9</sup> Trata-se de uma "inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade" (SORAES, 2000, p. 12).

Dessa forma, em razão de problemas advindos da própria maneira como foram imersos no processo de aprendizagem, os educadores acabam por reproduzir no ensino um modelo em desacordo com as necessidades discentes, um modelo “surdo”, por não escutar as demandas que clamam por uma reforma na condução do saber, e “mudo”, por não se posicionar de forma ativa diante de um necessário processo de mudança, perenizando a repetição em detrimento de um saber mais crítico e libertador.

No que diz respeito ao ensino da gramática, como propagador da norma “cultura”, há de se notar que este não deve se limitar à reprodução de conceitos apenas com o viés de direcionamento à inserção e à ascensão profissional e social do aluno, mas também à formação crítica e reflexiva, sob pena de se “apagar a ideia da escola como lugar de sentido e de prazer” (CHARLOT, 2002, p. 440). Além disso, “se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?” (BAGNO, 2007b, p. 69). Por essa razão, o ensino precisa ser percebido como prazeroso para que se torne fruto do desejo discente.

Consoante Marilena Chauí<sup>10</sup>, citada em Hickmann (2002, p. 66), o significado da palavra desejo está relacionado a *desiderium*, isto é, à representação da “decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação”. Para que consiga incutir o sentimento de desejo pelo aprendizado no aluno, é necessário, inicialmente, que o professor reacenda e reconheça seus próprios desejos, agindo reflexivamente de sorte que desencadeie novas formas de descobrir e ressignificar o processo de ensinar e aprender (DINIZ & MARQUEZ, 2004).

Por isso, o educador deve atentar-se às “multiplicidades de leituras que podem ser feitas da realidade escolar” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), bem como à riqueza existente na variação linguística<sup>11</sup> que se apresenta nos ambientes escolares. Mais do que isso, essa variação de-

<sup>10</sup> A autora é citada a partir da leitura do artigo *Laços de desejo* (1990).

<sup>11</sup> Bagno (2007a) relaciona a variação linguística à heterogeneidade da língua, pontuando que “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social” (*Idem*, p. 38). Assim, a língua e a sociedade deveriam ser estudadas em conjunto, considerando a linguagem em relação aos indivíduos e grupos que a utilizam.

ve ser introduzida no contexto de ensino da língua portuguesa, por tratar-se não de um fenômeno aleatório, mas de uma realidade do próprio idioma.

Assim, caso o professor não seja capaz de “romper com essa formação monológica, solitária e silenciosa” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), ficará comprometido o desejo do aluno, o que, possivelmente, repercutirá em um suposto fracasso que recairá apenas sobre o estudante ou mesmo sobre sua família, quando, na verdade, o insucesso também parte da escola, por não perceber que dela mesma origina-se a violência que reduz o aluno a mero repetidor de conceitos, refletindo, consequentemente, no resultado das notas avaliativas. Esse assunto é desmistificado quando se percebe que “a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não ‘passa’ para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola” (CHARLOT, 2002, p. 442).

Partindo desse ponto de vista, já se verifica que, segundo Charlot (2002), o ensino tradicional dissemina que o aprendizado está associado à avaliação por meio de notas atribuídas a provas e trabalhos escolares. Contudo, o resultado de uma avaliação, nos moldes em que é aplicada, não representa, necessariamente, a carga de conteúdo assimilada pelo aluno nem o seu fracasso escolar. Não é de estranheza total, portanto, que seja mais importante ao aluno obter o diploma, documento apenas representativo da conclusão de um determinado segmento de estudos, do que assimilar o conteúdo ministrado em sala de aula. Isso demonstra o quão obscuro apresentam-se, aos olhos do aluno, o binômio ensino/aprendizagem e a lógica de propagação do saber da instituição de ensino (CHARLOT, 2002).

Nessa perspectiva de entendimento, é inferência do próprio autor que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16), uma vez que esse cenário deve ser analisado sob a ótica da relação com o saber, considerando-se as histórias escolares, as condutas e os discursos dos alunos. Logo, a questão relacionada com o aprender não tem de ser vislumbrada pelo viés reducionista, isto é, sintetizado nas noções antônimas de fracasso e sucesso, graças à amplitude do próprio assunto, que comporta não só a assimilação do conteúdo intelectual, mas também a consciência de apropriação do mundo.

A fim de alcançar o desejo discente oculto em práticas pedagógicas estáticas, Sartori (2010) introduz a ideia de aprendizagem distraída,

segundo a qual a aquisição do conhecimento ocorre por meio das novas percepções de mundo e do redimensionamento de seus significados. Nesse tópico, a autora explica que

A arquitetura é exemplo de recepção distraída e coletiva. A distração nos oferece de modo indireto em que medida as novas tarefas da percepção se tornaram resolúveis. A recepção na diversão, cada vez mais perceptível em todos os domínios da arte, é sintoma das mais profundas alterações na percepção (SARTORI, 2010, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, é possível conceber que o estabelecimento de um novo conceito de aprendizagem decerto pode servir para o aperfeiçoamento de antigos métodos de ensino, como aquele em que se utilizam giz, quadro e voz para ministrar uma aula. Em linhas gerais, a adoção de uma nova força produtiva de saber que se vale da diversão ou da distração impulsiona o aprendizado de forma distinta da tradicional. Nesse caso, apoiar-se nas artes, por exemplo, com o intuito de ensinar pela diversão e pela distração, pode ser proveitoso, pois rompe com a estagnação do ensino e promove novas formas de percepção.

Coadunando-se a esse aspecto inovador, Soares (2000) recorre a Font (1996) e ao conceito de “*inteligencia sentiente*” proposta por este, explicando que,

Dada a unicidade do ser humano, a faculdade de apreensão da realidade é operada conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata do homem. Por este mesmo princípio da unicidade, o próprio ato de sentir (a impressão da realidade) converte-se em ato de aprender sem necessidades de conceitos ou de racionalizações (SOARES, 2000, p. 16).

Em se tratando do ensino da gramática da língua portuguesa, certamente seria mais interessante aprender pelo ato de sentir, dispensando as racionalizações e os conceitos. Entretanto, essa tarefa não é facilmente aplicável ao ensino da gramática, posto que esta disciplina é, essencialmente, teórica, apesar de não desvinculada da prática. Ainda assim, já que não cessa a necessidade de se renovar o ensino da língua, é necessário reconstruir o modo de ensinar tal matéria adotando-se, por exemplo, leituras e reflexões, em vez de classificações e terminologias; análise de situações em que se apresenta a variação linguística, em vez de um olhar estigmatizador relacionado às noções de erro e acerto, entre outras formas de inovar. Neste caso, a inserção das artes para ilustração da variação linguística seria de grande benefício, devido ao aspecto lúdico das atividades artísticas.

Nota-se, dessa forma, que a mudança no ensino é tarefa complicada e, por isso, deve caminhar para a criação de um ecossistema comunicativo, a partir do qual o professor passe a ser educador, ampliando sua área de atuação, incluindo outros processos educativos no modo de ensinar tradicional. Sobre tal conceito, Soares (2000), explica que "o conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional" (SOARES, 2000, p. 22-23).

Segundo Sartori (2010), o termo educomunicação<sup>12</sup> foi cunhado por Mario Kaplún, comunicador-educador uruguaio, e foi adotado como paradigma pelo Fórum Mídia e Educação<sup>13</sup>,

Que recomendou que as faculdades de Comunicação inserissem a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais formados em Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo processos educativos. A perspectiva adotada trata a educação como problema de comunicação (SARTORI, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, a partir da qual se incluem novos processos educativos no ensinar, relacionando o termo educação ao termo comunicação<sup>14</sup>, "outra questão ganha relevância e diz respeito às condições que os professores têm de conviver com o novo *modus comunicandi*, próprio das novas tecnologias e inerentes à natureza das comunidades virtuais" (SOARES, 2000, p. 12), visto que, com o advento de novos paradigmas de ensino, modifica-se o papel do professor no processo educativo.

Com isso, o professor passa de detentor do saber a instrutor, isto é, mediador em um novo processo pedagógico que não dispensa a presença docente, mas redimensiona sua área de atuação, visto que "a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18). Assim, adoção de novas práticas pedagógicas que se conformam às novas preocupações do ensinar não deve afastar o professor dos alunos, mas aproximá-los. Nesse contexto,

---

<sup>12</sup> A Educomunicação é discutida "como campo de aproximação das áreas de Educação e da Comunicação a partir de reflexões sobre algumas ideias de Marshall McLuhan, Walter Benjamin e Jesús Martín-Barbero" (SARTORI, 2010, p. 33).

<sup>13</sup> O Fórum Mídia e Educação foi o evento produzido pelo Ministério da Educação em conjunto com organizações civis em São Paulo, em 1999.

<sup>14</sup> "A comunicação é vista como um componente do processo educativo" (SOARES, 2000, p. 19)

Os professores não podem refugiar-se numa atitude ‘defensiva’ e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações de seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar (NÓVOA, 1999, p. 19).

Dessa maneira, o professor, como indivíduo inserido em um ecossistema comunicativo, deve aprender a conviver com linguagens não escolares, apropriando-se de novas percepções capazes de aproximar o aluno, orientando-o a fim de que entenda que nem sempre “abundância de informações é conhecimento, quantidade de canais é diversidade, e que dispositivo de compra é interatividade” (SATORI, 2010, p. 43). Afinal, o compromisso docente não se adstringe à transmissão de conteúdos em sala de aula nem à mediação “seca” de conceitos não funcionais, mas alcança a vida discente fora do ambiente escolar, sendo um compromisso do professor formar indivíduos de bem, suficientemente críticos e reflexivos para que possam conduzir seu próprio caminho.

#### **4. Considerações finais**

Considerando que várias são as dificuldades que se apresentam no processo de reconstrução pedagógica, inúmeras deverão ser as capacidades dos indivíduos imersos nas tentativas de se remodelar o processo de construção do saber, uma vez que não se reveste de suficiência o simples desejo de mudar, sendo necessárias, também, a firmeza de ação e a cooperação sistemática entre os diversos âmbitos que compõem e cercam o processo de mudança.

No que tange ao ensino da língua portuguesa, não basta o excesso de discursos relativos à nova forma de se ministrar a disciplina gramatical, a não ser que estes sejam de fato incorporados ao fazer pedagógico cotidiano, partindo da inércia escolar à prática inovadora que considera a realidade do aluno. Por isso, a questão da variação linguística deve ser tratada com esmero, a fim de que seja instrumento de valorização do idioma, não de estigmatização dos falantes e escritores. A perspectiva da peculiaridade deve inundar o ensino da gramática, aproximando-a da realidade do uso e considerando o dinamismo da língua, sem que, contudo, esqueça-se de que as normas contidas no compêndio gramatical ocupam um espaço que, necessariamente, deve ser respeitado, uma vez que, nos concursos em geral, delas se valem os examinadores.

Desse modo, deve ser propalado o convívio harmonioso entre as teorias e as considerações que contornam o estudo gramatical. Assim,

não se trata de uma rejeição total às formas antigas de ensinar, visto que estas bem serviram ao seu tempo, mas de sua adequação ao clamor de uma nova realidade que se afigura sob uma outra ótica de ensino: a inovadora. Como são modernos tanto os postulados da sociolinguística quanto as concepções de aprendizagem distraída, tais inovações só podem ter aplicabilidade do presente para o futuro, não o contrário.

Na verdade, intenciona-se afastar a violência linguística que abate os alunos como forma de evitar a já demonstrada frágil associação entre nota e fracasso escolar. Ainda que haja resistência, a percepção de que o viés reducionista não mais responde às necessidades educativas atuais deixou de ser latente para ser evidente. Basta investigar os diversos discursos sobre educação para perceber que a indispensabilidade da mudança se espalha entre os estudiosos do assunto.

Ademais, vale salientar a importância da constituição de um ecossistema educacional como forma de interação entre duas áreas assaz importantes, a educação e a comunicação, não como a gênese de uma nova área do conhecimento, por assim dizer, mas como a relação interativa proveitosa à pretensão de se mudar o processo de ensino. Nesse âmbito, é válida a inserção das tecnologias da informação e comunicação como caminho à inovação.

Por derradeiro, fica o registro de que, em um caminho de mudança educacional que sucumbe aos percalços da indiferença, não pode recair apenas sobre o professor –tampouco sobre o aluno – a culpa do insucesso das iniciativas, visto que, grosso modo, o suposto fracasso das novas tentativas de inovar é resultado mais do abaloamento de interesses políticos do que empenho docente, não eximindo nem um nem outro, contudo, das responsabilidades que lhes são inerentes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.

BORDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, ano 4, p. 432-443, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DINIZ, G. C. A.; MARQUEZ, D. N. Pelas tramas do desejo: o sujeito e o aprender no cotidiano escolar. *Ensino em Revista*, Uberlândia, p. 137-149, jul./jul.2000.

HICKMANN, R. I. O resgate do desejo no trabalho docente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 8, n. 48, p. 65-71, nov./dez. 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ABL); Mercado de Letras, 1996.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 2001.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010.

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

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 12-24, set./dez. 2000.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LAVOR*, Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

**ANÁLISE E DESCRIÇÃO DO VERBO "LEVAR"  
NA FALA CAPIXABA  
SOB A PERSPECTIVA FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM**

Allan Costa Stein (UFES)

[allanstein1@gmail.com](mailto:allanstein1@gmail.com)

Bárbara Bremenkamp Brum (UFES)

[barbarabbrum@hotmail.com](mailto:barbarabbrum@hotmail.com)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)

[lhpr@terra.com.br](mailto:lhpr@terra.com.br)

**RESUMO**

O presente estudo faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Pesquisas em Linguagens da UFES e tem como objetos de pesquisa verbos que selecionam objeto deslocado (transferir, transportar, levar etc.) e verbos de transferência de posse (comprar, vender, alugar etc.), entre outros. A grande produtividade do verbo levar – que se comporta tanto como verbo pleno (Sara levou a gramática para casa) quanto como verbo-suporte (Mara levou um susto), tem chamado a atenção dos pesquisadores envolvidos, baseados nas teorias funcionalistas, que buscam, no discurso, os fatores que motivam seu comportamento multifuncional. Este trabalho analisará, descreverá e, se possível, explicará o comportamento contextualizado do verbo levar, considerando suas características morfológicas, sintáticas e semânticas. Como *corpus* de análise, foram usados textos orais produzidos por informantes de Vitória, coletados por entrevistas sociolinguísticas. Esses textos integram o banco de dados do Projeto Português Falado na Cidade de Vitória (PortVix), coordenado por Lilian Coutinho Yacovenço. Como referencial teórico, adotam-se os pressupostos do funcionalismo (GIVÓN, 2001), os parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980), a abordagem semântica de Chafe (1979), e a gramática de valências (BORBA, 1996). O verbo levar, prototipicamente, seleciona quatro argumentos: sujeito agente, objeto deslocado (tema) e locativos (de origem e de destino), motivo pelo qual os gramáticos tradicionais costumam classificá-lo transitivo indireto, sendo essa análise facilmente encontrada no dicionário Luft (1999). Entretanto, casos há em que ele se afasta do protótipo, podendo ter seu sentido de “deslocamento espacial” esvaziado, como atesta o exemplo: José levou dois pontos no rosto por causa de um acidente automobilístico. Aqui, empreendemos uma análise que considera o verbo levar em suas diferentes acepções.

Palavras-chave: Verbo. Análise. Descrição. Funcionalismo. Linguagem.

## 1. Introdução

O fenômeno da transitividade tem sido um tema muito discutido entre os pesquisadores da linguagem, pois não há entre os gramáticos uma classificação uniforme que permita definir com precisão os limites de atuação do verbo na oração. A proposta deste artigo é descrever o verbo "levar" na fala capixaba, com vistas a explicar o seu comportamento. Para tanto, foi utilizado como referenciais teóricos a gramática de valências de Borba e o funcionalismo linguístico, que subsidiarão a análise empreendida no *corpus* do Projeto "O português falado na cidade de Vitória" (PortVix), coordenado pela Profa. Dra. Lilian Coutinho Yacovenço, gravado entre 2001 e 2002. Constam desse *corpus* quarenta e seis entrevistas com informantes nascidos em Vitória, divididos segundo as variáveis relativas ao gênero do informante, à sua idade e à sua escolaridade. O tema das entrevistas é diverso, tratam-se de narrativas, principalmente, a respeito de assuntos que façam os informantes falarem com naturalidade, podendo ser receita da preparação de algum prato, experiência de alguma situação de perigo, relatos diversos, entre outros. A escolha do *corpus* em questão se justifica pela escassez de pesquisas relacionadas à fala capixaba, sendo este um campo pouco explorado, aliado ainda ao fato de não existirem trabalhos sob a perspectiva que pretendemos empreender, levando em conta o comportamento de um verbo específico.

A teoria funcionalista permite a análise dos fenômenos linguísticos na língua em uso, ou seja, em sua realização na situação comunicativa. Ao considerar o contexto linguístico em que determinada ocorrência do verbo está inserida, tem-se a possibilidade de averiguar as características não apenas morfosintáticas, mas também semânticas e pragmáticas que muito interferem na análise e descrição.

A partir dos parâmetros de transitividade proposto por Hopper e Thompson (1980), dentro da perspectiva funcionalista da linguagem, foi possível aferir a transitividade do verbo "levar", além de ter sido possível também a identificação de suas características semânticas dentro da proposição de Chafe (1979). A análise dos argumentos que figuram nas ocorrências do verbo em questão foi realizada com base na gramática de valências de Borba (1996).

## 2. Aporte teórico

### 2.1. Gramática de valências

Uma gramática de valências tem por objetivo descrever as relações de dependência (morfofossintática e semântica) que se estabelecem entre um elemento predicador e seu escopo. Funcionam como predicadores certos verbos, substantivos abstratos, adjetivos e alguns advérbios<sup>15</sup>. Chafe (1979) acolhe os verbos em quatro categorias semânticas: ação, processo, ação-processo e estado. Borba (1996) se vale dessa subcategorização ao propor sua gramática de valências.

Azeredo (2007, p. 46), num comentário bastante lúcido, afirma que os verbos predicadores reúnem, “na mesma forma concreta, os componentes lexical e gramatical”. Os verbos copulativos não são considerados predicadores porque lhes falta o componente lexical; prestam-se a expressar determinadas categorias gramaticais, como o tempo e o aspecto, por exemplo. Neves (2000, p. 25) defende que os verbos que modalizam também não são predicadores.

Em outros termos, podemos definir os predicadores como verbos que selecionam argumentos, signos léxicos que “socorrem o verbo na delimitação de sua extensão semântica” (BECHARA, 2009, p. 415). A valência de um verbo é “o conjunto de construções em que ele pode ocorrer” (PERINI, 2008, p. 236). Borba (1996) elenca três tipos de valências, quais sejam: (1) valência quantitativa, que diz respeito ao número de argumentos selecionados pelo verbo; (2) valência sintática, relacionada à natureza morfofossintática dos argumentos; e (3) valência semântica, responsável pelas restrições semânticas que o verbo impõe a seu escopo.

O número máximo de argumentos selecionados pelo verbo tem sido objeto de discussões realmente interessantes, mas não é nosso objetivo discorrer acerca dessa divergência neste trabalho. Portanto, assumimos, tomando por base Borba (1996) e Ignácio (2002), que um verbo pode selecionar de zero a quatro argumentos. Verbos que indicam fenômenos da natureza, por exemplo, são avalentes ( $V_0$ ) (Ontem *choveu* muito em Marechal Floriano); muitos dos verbos considerados intransitivos

---

<sup>15</sup> Em seu *Novo Manual de Sintaxe* (p. 57-58), publicado pela Contexto em 2013, Carlos Miotto, Maria Cristina F. Silva e Ruth Lopez, linguistas de orientação gerativista, defendem a existência de preposições que selecionam argumentos. Entretanto, não consideramos que as preposições sejam predicadores, porque, diferentemente dos substantivos, adjetivos, advérbios e verbos, falta-lhes natureza lexical.

pela Gramática Tradicional selecionam apenas 01 argumento (V<sub>1</sub>) (*Giselle nasceu em 26 de junho*); há também verbos bivalentes (V<sub>2</sub>), que geralmente selecionam sujeito agente e objeto afetado (*Nós escrevemos este artigo em 3 semanas*); os verbos trivalentes (V<sub>3</sub>) figuram em construções como “*O motorista colocou seu carro no estacionamento do shopping*”; verbos tetravalentes (V<sub>4</sub>) são menos comuns na língua (*Laura traduziu os nossos textos do latim para o português*), e muitos linguistas não os consideram em suas análises. Há argumentos que asseguram a gramaticalidade da oração (*Os pedreiros construíram a minha casa*) e portanto devem obrigatoriamente realizar-se sintaticamente ou, em determinadas situações, como quando sua previsibilidade é muito alta, podem ser apagados (mas não cancelados); entretanto, há também argumentos que não são obrigatórios, mas aparecem na estrutura superficial da oração por motivações funcionais (leia-se “pragmáticas”). Enquadram-se nesta classe os argumentos sublinhados em: *Lúcia traduziu os nossos artigos do português para o francês*.

Uma gramática de valências tal como apresentada nos parágrafos anteriores é considerada funcional porque analisa a língua em uso, ou seja, não trabalha com categorias estanques e a descrição sintático-semântica dos verbos é feita de maneira contextualizada e não aprioristicamente, conforme se observa na gramática tradicional e em algumas descrições de caráter formalistas.

## 2.2. Funcionalismo

O funcionalismo é uma teoria linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, busca, no discurso, os fatores que motivam a estrutura gramatical das diferentes línguas. Dentro desse modelo, a linguagem é concebida como um instrumento de interação social sujeito a mudanças devido às pressões do uso, isto é, descarta-se a hipótese de um sistema de regras internalizado inscrito no código genético de nossa espécie, tal como preconizam os seguidores da gramática gerativa. Em vez disso, o que há são regularidades decorrentes de estratégias comunicativas bem sucedidas. Os universais linguísticos, elementos comuns à maioria das línguas, são geralmente explicados em termos de necessidades comunicativas e com base nos conhecimentos disponíveis acerca do funcionamento da cognição humana.

A gramática de uma língua não é determinada aprioristicamente, mas emerge do uso (cf. GIVÓN, 2012; NEVES, 1997). A sintaxe, nesse

modelo, não é concebida como uma entidade autônoma, mas existe para cumprir uma função. A perspectiva funcional da sentença, por exemplo, trazida à tona pelos estudiosos do Círculo Linguístico de Praga, sugere existir uma relação forte entre a disposição dos elementos na oração e o propósito comunicativo do falante (NEVES, 1997, p. 18).

Os teóricos funcionalistas não admitem a rígida separação entre *discurso* (leia-se “uso”) e *gramática*, um dos corolários da gramática gerativa. Ao mesmo tempo em que o discurso parte da gramática para se constituir, a gramática emerge do discurso, afinal, “o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática” (DUBOIS, 1993a, p. 11). Os funcionalistas estudam a competência linguística dos falantes; mas que não se entenda “competência linguística” à moda gerativa: o que interessa à gramática funcional é a habilidade que temos de interagir socialmente com a língua (DIK, 1987, p. 81-82), e não apenas o conhecimento linguístico internalizado de que os falantes dispõem o qual é idealizado por Chomsky.

Apesar de os estudos em gramática funcional terem ganhado força há pouco tempo (sobretudo, a partir da década de 1960), desde o início do séc. XX, mais precisamente em 1926, com a fundação do Círculo Linguístico de Praga, tem-se a crença “de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é fundamentada pelas funções que têm que exercer na sociedade em que operam” (LYONS, 1986, p. 207). Além disso, os estudiosos vinculados ao Funcionalismo tendem a rejeitar a “nítida” distinção entre sincronia e diacronia e a (suposta) homogeneidade do sistema linguístico, princípios em geral adotados pelos seguidores da linguística de cunho formal.

Os funcionalistas também concebem as estruturas da língua como icônicas. Entenda-se por *iconicidade* a relação natural entre a “forma linguística” e as “funções” que essas formas exercem no processo comunicativo.

Apresentados os principais pressupostos teóricos do funcionalismo, a seguir discorreremos acerca do tema *transitividade verbal*, analisando esse fenômeno de um ponto de vista funcional. Para tanto, recorreremos à gramática de valências (BORBA, 1996) e aos parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980).

### 2.2.1. Parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980)

A teoria apresentada a seguir vincula-se ao funcionalismo norte-americano e foi desenvolvida pelos linguistas Paul J. Hopper e Sandra A. Thompson na segunda metade do século XX (cf. HOPPER; THOMPSON, 1980). A transitividade é uma propriedade linguística universal e, de acordo com esses autores, além de ser escalar, engloba toda a oração e não apenas o verbo, conforme propõem as abordagens tradicionais. Sendo assim, não se opõem “verbos transitivos” a “verbos intransitivos”, porque, ao contrário do que fazem os formalistas, nos estudos em gramática funcional não se trabalha com “categorias discretas”, conforme já postulamos. Diferentemente disso, fala-se em orações mais ou menos transitivas. O nível de transitividade das orações é aferido num *continuum* a partir da aplicação de 10 (dez) parâmetros sintático-semânticos independentes que se inter-relacionam, os quais “focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 37). Enfim, a aplicação dos parâmetros apresentados abaixo nos permite, de certa forma, vislumbrar como a ação expressa pelo verbo acontece, sem perder de vista os elementos envolvidos.

**Quadro 1: Parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980)**

COMPONENTES	ALTA TRANSITIVIDADE	BAIXA TRANSITIVIDADE
Participantes	Dois ou mais	Um
Cinese	Ação	Não ação
Aspecto	Perfectivo	Não Perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não pontual
Intencionalidade do sujeito	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	Realis	Irrealis
Agentividade	Agentivo	Não agentivo
Afetamento de O	O totalmente afetado	O não afetado
Individualização de O	O individuado	O não individuado

O parâmetro 10, *Individuação do objeto*, é aplicado com base nas seguintes especificações:

Individuado	Não individuado
Próprio	Comum
Humano, animado	Inanimado
Concreto	Abstrato
Singular	Plural
Contável	Incontável
Referencial, definido	Não referencial

**Quadro 2: Propriedades da Individuação do Objeto**

Há trabalhos muito interessantes que explicam satisfatoriamente cada um dos parâmetros apresentados na tabela. Para os leitores interessados em estudar mais profundamente a teoria aqui delineada, seguem algumas recomendações de leitura.

É fundamental o estudo do texto *Transitivity in Grammar and Discourse*, de Hopper e Thompson (1980). Como bibliografia adicional, recomendam-se as seguintes obras, disponíveis em português: Furtado da Cunha & Souza (2007); e Rocha & Silva (Orgs.) (2008). Nas referências que constam dessas obras, há muitos outros textos que investigam o universo da transitividade. Vale a pena conferir!

Aplicaremos, sem maiores explicações, os parâmetros de Hopper e Thompson a três sentenças indiscutivelmente bem formadas do português brasileiro para demonstrar, na prática, como a análise proposta pelos autores funciona. Esperamos que as análises sirvam como uma estratégia facilitadora no processo de assimilação da teoria por parte do leitor.

(I) Fernando beijou a Mariana calorosamente durante o filme.

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	-
Intencionalidade	+
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+
Afetamento do O	+
Individuação do O	+ <sup>16</sup>

**Quadro 3: Análise da sentença (I)**

(II) Na hora da explicação da matéria, o professor esbarrou nesta mesa.

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	+
Intencionalidade	-
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+

<sup>16</sup> O objeto possui os seguintes traços de individuação positivos: próprio; humano, animado; concreto; singular; contável; referencial, logo altamente individualizado.

Afetamento do O	-
Individuação do O	+ <sup>17</sup>

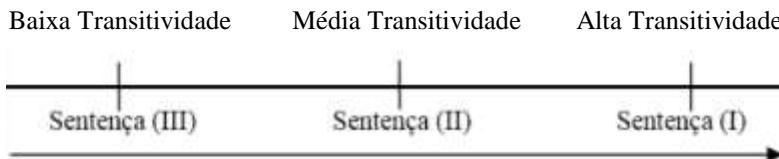
**Quadro 4: Análise da sentença (II)**

(III) Pedro realmente não amava os animais! Ele os maltratava frequentemente.<sup>18</sup>

Participantes	+
Cinese	-
Aspecto	-
Pontualidade	-
Intencionalidade	- <sup>19</sup>
Polaridade	-
Modo	+
Agentividade do Sujeito	-
Afetamento do O	-
Individuação do O	- <sup>20</sup>

**Quadro 6: Análise da sentença (III)**

A aplicação dos parâmetros de transitividade às sentenças (I), (II) e (III), acima, permite-nos organizá-las em um *continuum* da seguinte maneira:



### 3. Análise de dados

Foram encontradas aproximadamente 500 (quinhentas) ocorrências do verbo "levar" no PotVix, das quais foi feito um recorte, por razões do limitado espaço, para este trabalho:

<sup>17</sup> O objeto possui os seguintes traços de individuação positivos: concreto; singular; contável; referencial, definido.

<sup>18</sup> Será aferido o nível de transitividade apenas da primeira sentença. A segunda presta-se a adicionar informações que são úteis ao processo de análise.

<sup>19</sup> A não-intencionalidade do sujeito nesta oração é discutível.

<sup>20</sup> O objeto possui os seguintes traços de individuação positivos: animado; concreto.

(1)

Inf – aí ela: me chamava pra mim ir ... aí a gente ia ... eu o J. com as crianças pequena e a gente assistia cult;os né? ... aí eu passei a gostar dali ... me sentia be:m o pastor muito atencioso com a ge:nte e os.... pessoal também né? ... vinha nos cumprimentar aquela coi ... aí foi indo foi indo A-TE que um dia ei falei assim ah quer saber de uma coisa? eu acho é muitas coisa no evangelho assim na igreja crente eu vi-a que tava mais certo do que na cato:lica ... aí a gente tirava né? aquela coisa assim quando a conclusão que a gente assistia uma mi:ssa ... e pelo bati:smo ... adoração à ima:gem né?... essas coisa ssim ... aí eu passei a ser crente ... aí tem dezessete anos ... na igreja batista

E1 – seus filhos foram juntos?

Inf - eu primeiro depois de um: quase um ano mais ou menos aí eu **leve**i os filho ... já sabiam o que queriam né? ... era tudo rapazinho assim já grandinhos ... aí um dia eles foram por eles mesmo né? nunca levei ninguém ... eles iam comigo assistiam os culto né? ... aí um dia resolveram a a ficar na igreja também ... aí são até hoje graças a Deus (*Corpus Portvix*, p. 604)

O verbo "levar" no trecho acima é bitransitivo e apresenta, portanto, dois argumentos: o sujeito agente [+humano] [+intencional] "eu", explícito na oração, e o complemento [+humano] "os filho", com ausência do plural em "filho", marca típica da oralidade. O verbo "levar", neste caso, significa "acompanhar, trazer para algum lugar", evidenciando a intenção de revelar ao ouvinte que os filhos foram conduzidos pelo falante à igreja.

A aplicação dos parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980) evidencia:

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	-
Intencionalidade	+
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+
Afetamento do O	+
Individação do O	+
Total de traços positivos [+]	9

Sendo que, com relação ao traço de individuação do objeto temos um objeto humano, concreto, contável e referencial, confirmando, assim, esse traço.

(2)

E1 – a é?

Inf – é vo/é ... nossa ama/agora to eu to doida não fui ainda não mas eu queria ir no hospital dos aidéticos ... aí é Tabuazeiro né? então esses dia mesmo não tava com uma campanha de levar leite né? que eles tão precisando muito de leite eu mesmo comprei seis ... caixa de leite e **leve**i... mas: mandei pra igreja não fui lá não ... mas eu queria fazer assim um grupo pra nós ... sempre tá lá né?... porque diz que eles pede muita oração ... os aidéticos ... ali no albergue também né? tem aqueles negócio dos velhos a pessoa abandonadas de rua ali no Tabuazeiro tem uma casa também ... que: eles acolhe as pessoas de rua e levam pra lá ... e eu gosto dessas coisa (*Corpus* Portvix, p. 608)

No texto acima, há três ocorrências com o verbo *levar*, entretanto, analisaremos apenas a oração destacada no trecho a seguir: “[...] eu mesmo comprei seis ... caixa de leite e *leve*i”. O verbo em questão, nessa ambiência, é de ação-processo e possui três argumentos (V<sub>3</sub>), todos apagados. Integram sua rede argumental sujeito agente, complemento afetado e locativo (destino): a ação praticada pelo sujeito (“Eu”), inferível graças à terminação de *leve*i, teve como consequência o deslocamento espacial “[d]as seis caixa de leite”, informação previsível graças ao contexto linguístico, para um local (a “igreja”), também já mencionado no texto. O significado lexical do verbo *levar* na sua acepção mais prototípica (em que indica “movimento”), como é o caso, também prevê, além de argumentos com traços semelhantes aos que aparecem nesse exemplo, um locativo indicando origem. Entretanto, o informante parece não ter julgado relevante mencionar essa informação. A ausência, pelo menos do ponto de vista do ouvinte, desse argumento não prejudicou o entendimento da sentença.

A transitividade da cláusula em questão, a partir da aplicação dos parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980), é alta, o que pode ser facilmente observado nas tabelas a seguir.

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	-
Intencionalidade	+
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+
Afetamento do O	+
Individuação do O	+
Total de traços positivos [+]	9

O objeto é individuado porque possui os seguintes traços positivos: concreto, contável, e referencial, definido.

(3)

E1- a:: tá e:: você não sente saudade Não da ginástica

I- sinto um pouco só que [a professora] ela /era/ ela era o pessoal chama ela de bruxa porque ela era MUItto mal o cabelo dela era DESSE tama::nho ela andava com uma calça ... E-NOR::ME ... ela era [feia sabe] ... um dia quando... quando a minha escola FOI lá né / a gente/ a gente é:: **levaram** toda a escola aí era a minha vez de pular COMO eu queria ir soZi::nha porque [inint] chique maravilhosa aí eu peguei fui pular quebrei o nariz ficou sangrando aí tive que voltar pra escola ... lá pra santa bárbara né (*Corpus Portvix*, p. 169)

No trecho acima o verbo "levar" é bitransitivo, pois seleciona dois argumentos: o sujeito agente [+humano] [+intencional] que está oculto, mas que pode ser inferido a partir do contexto comunicativo como sendo "os responsáveis pela escola", "a direção", e também o objeto "toda a escola", representado metonimicamente e que se refere "aos alunos" com traço [+humano]. O verbo "levar" possui o sentido de "acompanhar, conduzir para algum lugar".

A aplicação dos parâmetros de transitividade evidencia que:

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	-
Intencionalidade	+
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+
Afetamento do O	+
Individuação do O	+
Total de traços positivos [+]	9

O objeto é altamente individuado, pois confirmam-se os seguintes traços: é humano, concreto, singular, contável e referencial.

(4)

I — eu lembro disso... aí tinha... aí minha mãe... aí eu queria... “MÃE... vem buscar minha mamadeira”... [[risos]]... não sei por quê... mas eu queria que ela... pegasse... mi/ minha mamadeira... não sei... pegasse e levasse... aí... tá... eu peguei... fui lá pra... quer dizer... aí meu irmão tava por perto aqui... não tava aguentando mais eu gritando né... pegou minha mamadeira... **levou** e botou na pia... [[risos]]... aí eu... [fui lá na pia peguei minha mamadeira... gritei “MANHÊ vem pegar minha mamadeira!”... ele fez isso mais umas duas vezes... até que ele pegou a minha mamadeira e botou dentro da pia... assim lu-

gar que eu não alcançava... nossa... aquilo me tomou de ódio... eu não sei... olha... (*Corpus Portvix*, p. 1111)

Em “aí meu irmão tava por perto aqui... não tava aguentando mais eu gritando né... pegou minha mamadeira... *levou* e botou na pia...”, que compõe o trecho acima, o verbo destacado é bivalente ( $V_2$ ), ou seja, seleciona apenas 2 argumentos, o agente (porque mais uma vez o verbo é de ação-processo) e o tema. Nesse caso, como estratégia de construção do texto, o informante optou por apagar, na sentença sob análise, os argumentos, pois já haviam sido mencionados. São eles: o SN-sujeito “meu irmão” e o SN-objeto “minha mamadeira”.

É evidente que o verbo “levar” pressupõe um local de destino, conforme foi discutido no exemplo anterior. Entretanto, neste caso, esse locativo aparece completando outro verbo: “botar”. O que fica subentendido é que a mamadeira foi pega pelo irmão da informante e levada em direção a algum local, que mais tarde se revela como “a pia”, onde ele a botou.

A tabela abaixo permite vislumbrar o grau de transitividade dessa sentença:

Participantes	+
Cinese	+
Aspecto	+
Pontualidade	-
Intencionalidade	+
Polaridade	+
Modo	+
Agentividade do Sujeito	+
Afetamento do O	+
Individuação do O	+
Total de traços positivos [+]	9

O objeto é individuado porque possui os seguintes traços positivos: concreto; singular; contável; e referencial, definido.

#### 4. Conclusão

Neste estudo, buscamos descrever, analisar e explicar o comportamento do verbo "levar" sob a concepção da linguística funcional, que privilegia o uso da língua em detrimento dos exemplos construídos ou colhidos cuidadosamente da literatura, como fazem os gramáticos tradicionais.

Adotando também a perspectiva da gramática de valências proposta por Borba (1996) foi possível observar que o verbo "levar" realiza-se, na maioria dos casos, como um verbo de ação-processo. Trata-se também de um verbo bivalente, que elege um argumento, codificado sintaticamente como sujeito, que adquire nas ocorrências analisadas o papel temático de agentivo, marcado pelos traços: [+humano], [+voliti-vo] e [+intencional], que tem o controle sobre a ação na condução do evento linguístico.

Vale também ressaltar que o altíssimo grau de transitividade se dá devido ao fato de que o *corpus* se constitui principalmente de narrativas na fala. Assim, fica claro que a ambiência linguística de um verbo é um fator muito importante para determinar a transitividade.

Com isso, pretendemos que os estudos da transitividade ganhem, a partir desses referenciais teóricos e também metodológicos, uma nova perspectiva no que tange ao tema em questão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. *Iniciação à sintaxe do português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. atualizada pelo novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAFE, W. *Significado e estrutura linguística*. Trad.: Maria Helena de M. Neves, Odette G. L. A. S. C. e Sonia V. R. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Orgs). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIK, S. Some Principles of Functional Grammar. In: DIRVEN, R.; FRIED, V. (Eds.). *Functionalism in Linguistic*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1987, p. 81-100.

DU BOIS. J. W. *Discourse and The Ecology of Grammar: Strategy, Grammaticalization, and the Locus*. Rice Symposium MS. Santa Barbara: University of California, 1993.

GIVÓN, T. *A compreensão da gramática*. Trad.: Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Eduardo Martelotta, Filipe Albani. São Paulo: Cortez; Natal: Edufrn, 2012.

HOPPER, P. One Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Ed.). *Approaches to Grammaticalization I*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

\_\_\_\_\_; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: *Language*, v. 56, n. 2, 1980.

\_\_\_\_\_; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Ribeirão Gráfica, 2002.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: CASTILHO, A. T.; ILARI, R.; NEVES, M. H. M. [Orgs.]. *Gramática do português culto falado no Brasil: classes de palavras e processos de construção*. Campinas: UNICAMP, 2008.

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

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PERINI, M. E. *Estudos de gramática descritiva: as valências verbais*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksiek, 1969.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

TRAVAGLIA, L. C. A gramaticalização de verbos. In: HENRIQUES, C. C. (Org.). *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2003, p. 306-321.

YACOVENCO, Lilian Coutinho et al. Projeto PORTVIX: a fala de Vitória/ES em CENA. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 56, p. 771-806, 2012.

**CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA  
NA ACOMODAÇÃO DIALETAL:  
UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE**

*Solange Carvalho* (UFPE/FALUB/UVA)  
[carvalho.solange@gmail.com](mailto:carvalho.solange@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo apresenta a questão da identidade e suas implicações para o processo de acomodação dialetal. No entendimento de que o estudo das atitudes linguísticas perpassa pelas construções identitárias, uma questão vem nos inquietando: por contemplarem os aspectos sociais, ideológicos e culturais, até que ponto as atitudes linguísticas estariam ligadas às relações de poder e força entre grupos sociais diferenciados? Nossa hipótese é que as atitudes dos indivíduos, seja no nível de análise diatópico (no caso das comunidades dialetais), seja no nível diastrático (indivíduos de estratos sociais distintos), estão intrinsecamente ligadas aos jogos da identidade e de poder. Buscando responder à indagação e atender ou não a presente hipótese, construímos nosso objetivo: investigar as estratégias utilizadas pelas atitudes linguísticas de convergência e divergência em relação a opções identitárias assumidas no processo de acomodação dialetal. Fundamentamos a discussão nos estudos sociolinguísticos labovianos (1968, 1972), na teoria da acomodação e comunicação proposta por Haward Gilles (1996) e nos pressupostos teóricos de Bauman (2005) e Hall (2022) no que respeita à questão de identidade. Realizamos uma pesquisa empírica em que levantamos situações conflitantes tanto em relação a opções identitárias assumidas quanto à resistência à acomodação dialetal. Para tanto, utilizamos como técnica metodológica a observação direta e como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, em que estaremos verificando os fenômenos de convergência e divergência tendo como principal variável de análise as atitudes dos falantes e ouvintes.

**Palavras-chave:** Dialeto. Preconceito linguístico. Variante de prestígio.

**1. Introdução**

Em plena era da informação, em que posição se encontra o homem no cerne de uma cultura da imagem? A questão da identidade está na ordem do dia em que, deixando de ser preocupação filosófica, passa

ao interesse de sociólogos, antropólogos e demais estudiosos das ciências sociais e humanas. No âmbito da linguística, perpassa por algumas linhas de pesquisa a exemplo da sociolinguística e também da análise do discurso, cuja concepção de sujeito se distancia das demais, quando é entendido como sócio-historicamente construído.

No entendimento de que o estudo das atitudes linguísticas perpassa pelas construções identitárias, uma questão vem nos inquietando: por contemplarem os aspectos sociais, ideológicos e culturais, até que ponto as atitudes linguísticas estariam ligadas às relações de poder e força entre grupos sociais diferenciados? Nossa hipótese é que as atitudes dos indivíduos estão intrinsecamente ligadas aos jogos da identidade e de poder. Buscando responder à indagação e atender ou não a presente hipótese, construímos nosso objetivo: investigar as estratégias utilizadas pelas atitudes linguísticas de convergência e divergência em relação a opções identitárias assumidas no processo de acomodação dialetal.

Nesse entendimento, a compreensão da identidade requer a compreensão de sujeito ao longo da história. Para melhor compreender essa percepção de sujeito e de identidade, contamos com os pressupostos teóricos de Stuart Hall (2002). Por outro lado, para melhor situar o sujeito na contemporaneidade, traremos à reflexão as narrativas de Bauman (2005) e as situações conflitantes por que já passou em relação as suas identidades. Além desses autores, para dar conta da questão da heterogeneidade linguística e dos dialetos, contamos com os estudos sociolinguísticos labovianos (1968, 1972) e sobretudo com a Teoria da Acomodação e Comunicação proposta por Haward Giles (1996). Além desses estudiosos da língua, para tratar do preconceito linguístico, sustentaremos os postulados da sociolinguística em Bortoni-Ricardo (2005) e Bagno (1995).

Para realizar o estudo, produzimos uma pesquisa empírica exploratória de abordagem qualitativa pautada nos pressupostos metodológicos de Labov (1972) e complementada com os pressupostos teóricos de Giles (1973) e Giles et al (2010).

O artigo está estruturado em seções: A primeira seção, após esta introdução, apresenta a fundamentação teórica do estudo, em que apresentamos as teorias que deram suporte ao presente estudo, bem como os aspectos concernentes às atitudes linguísticas, além de apresentar também os postulados dos autores de referências quanto às concepções de sujeito e identidade. Na segunda seção apresentamos os aspectos meto-

dológicos da pesquisa. A terceira parte está reservada a descrição, análise e interpretação dos dados, seguida da quarta e última seção, que apresenta as considerações finais.

Com isso, apresentamos à comunidade científica um estudo significativo da reflexão sobre o processo de acomodação dialetal. Este estudo, embora incipiente, pode contribuir para outras pesquisas que aprofundem a temática.

## 2. *Fundamentação teórica*

### 2.1. *Do que trata a sociolinguística*

A sociolinguística é área da linguística que estuda a língua em seu uso real, com base nas relações entre as variáveis linguísticas (estruturais) e sociais, além de levar em consideração os aspectos socioculturais da produção da fala. Seu objeto de estudo é a variação linguística, ou seja, o vernáculo, que é a língua falada.

A sociolinguística variacionista é também chamada teoria da variação, proposta por William Labov em sua tese de doutoramento. Como autor dessa teoria, responsável pelo avanço nos estudos sociolinguísticos, Labov (1968; 1972) contribuiu para os avanços da área. Sua perspectiva teórica se confunde com a própria teoria sociolinguística, cuja abrangência dá margem para “várias sociolinguísticas”, a depender do eixo de atuação, conforme veremos no corpo deste trabalho.

Sobre a generalização suscitada pela concepção anteriormente mencionada, entendemos que a sociologia da linguagem, por exemplo, trata dos fatores sociais relacionados ao uso da língua, no entanto, é um ramo das ciências sociais que se refere aos sistemas linguísticos como instrumento das relações entre as instituições sociais (CAMACHO, 1984). Há também a etnografia proposta por Hymes (1974), precursor da sociolinguística, que descreve e analisa as formas dos eventos de fala, assemelhando-se, portanto, à sociolinguística variacionista. A sociolinguística interacional é voltada para análise da conversação. Nesse entendimento, o sociolinguista vai recorrer às variações do contexto social para solucionar problemas da variação inerente a toda e qualquer língua do mundo. Para tanto, observa a relação entre a estrutura da língua e a social. Para tanto, observa a relação entre a estrutura da língua e a social, pois conforme compreensão geral, a língua manifesta a vida em sociedade e justamente por isso é compreensível que seu estudo esteja atrelado à So-

ciologia, de onde a Sociolinguística foi buscar seus métodos para a pesquisa do seu objeto de estudo: a variação linguística.

O método a que se refere a autora é o da pesquisa de campo. Enquanto o sociólogo vai ao campo em busca dos fatos sociais, como postulava Émile Durkheim, o sociolinguista também vai ao campo em busca dos fatos da língua. As técnicas para a coleta dos dados foram postas por William Labov (1972) e Tarallo (2005).

Nesse entendimento, os estudos sociolinguísticos discutem, conforme Bortoni-Ricardo (2005), as relações de estigmas, prestígio, bem como de preconceito linguístico, discutido por Bagno (1991) em sua conhecida obra *Preconceito Linguístico*. As pesquisas sociolinguísticas podem ser realizadas por eixos, a saber: diatópico, diastrático e diafásico. No eixo diatópico ou geográfico, estudam-se os regionalismos. Quanto menos isolada a região, mais possibilidade ela tem de diferenciar-se, sobretudo no nível do léxico, em que cada comunidade tem um repertório específico da região (ARAGÃO, 2009). No eixo diastrático ou social, a preocupação incide sobre o uso padrão e não padrão, condicionados estruturalmente (linguisticamente) e socialmente; o eixo diafásico, que constitui a perspectiva da estilística, foca nas escolhas do falante e influências que exerce sobre o interlocutor na interação. Segundo Pretti (1982), os fatores que determinam a escolha do registro (nível de fala) são: grau de formalismo (*continuum*), modo (fala ou escrita), sintonia (em relação ao interlocutor).

O caráter dinâmico é um dos aspectos mais perceptíveis das línguas naturais. Essa dinamicidade encontra no nível lexical um vasto território para alargar as fronteiras do domínio do repertório lexical de muitas informações sobre sua cultura, suas crenças, hábitos, mudanças sociais, econômicas e culturais (ARAGÃO, 2009, p. 16).

As pesquisas sociolinguísticas, ao focarem os fatos da língua, devem buscar comprovar eixo de interferência, ou seja, o que condiciona determinado uso pode ser explicado por ser um fenômeno típico das diferenças geográficas, ou também pode ser explicado pelas variáveis sociais, estudadas no eixo diastrático. Cabe registrar que as variações sempre ocorrem dentro duma comunidade de fala, cujo conceito difere entre os autores, para alguns, relaciona-se à frequência de interação por um grupo de pessoas (BLOOMFIELD, 1933; HOCKETT 1958; GUMPERZ, 1962), para Hymes (1972), regras de fala e interpretações compartilhadas do desempenho linguístico, para Labov (1972) atitudes e valores compar-

tilhados com respeito às formas linguísticas e ao uso linguístico, entre outras concepções.

Pode o pesquisador perceber que a variação estudada é condicionada individualmente pelo estilo do falante. Em que pese os esforços iniciais de Hymes (1994) em busca de uma teoria da comunicação, cabe registrar que ainda há muito que se aprofundar teoricamente nos estudos desse último eixo dos estudos sociolinguísticos, daí a pertinência da teoria da acomodação proposta por Giles (1974), a qual abordaremos mais adiante (seção 2.2).

## **2.2. Teoria da acomodação e comunicação (teoria da acomodação dialetal)**

Para abordar a teoria da acomodação e comunicação, há que se considerar inicialmente suas primeiras designações. A teoria da acomodação comunicativa<sup>21</sup> foi desenvolvida por Giles et al (1977), com o fim de investigar as estratégias utilizadas na interação entre falantes (grupos e intergrupos) para alcançar a distância social desejada. Por entenderem que a sociolinguística laboviana apresenta limitações metodológicas quanto à explicação do processo de acomodação dialetal, Giles (1973; 1977) e Giles et al (2010) sugerem a teoria da acomodação, pois compreendem que o autor da teoria da variação, ao afirmar em seus primeiros estudos que a fala acompanha graus de formalidade e informalidade, abre espaço para a possibilidade de interferência do processo de acomodação da fala na interação entre o entrevistador e o entrevistado. Giles (1995) compreende que o método laboviano de fazer entrevistas, com seu módulo de risco de vida, deve ser complementado, levando em consideração o contexto e o que fica nas entrelinhas da interação.

A teoria da acomodação comunicativa é pertinente para ser aplicada em todas as situações que envolvam a comunicação. Anteriormente era denominada de teoria da acomodação da fala<sup>22</sup>, cujo objetivo de demonstrar o valor do conceito psicológico e social para entender a dinâmica da língua nas relações sociais. O que diferencia as duas denominações teóricas é que a primeira elabora as estratégias de convergência e divergência e a última ampliou o escopo da análise com as observações não

---

<sup>21</sup> *Communication Accommodation Theory.*

<sup>22</sup> *Speech Accommodation Theory.*

somente da fala e dos padrões discursivos, mas do comportamento não verbal durante a interação social. Importante registrar os dois princípios básicos da teoria da acomodação da fala: 1. Durante a interação linguística, as pessoas tendem a acomodar seus estilos de fala respeitando-se mutuamente e demonstrando expressão de valores, atitudes e intenções. 2. A maneira como as pessoas respondem vai depender de sua compreensão, ou seja, de como elas interpretam a fala de seus interlocutores.

A teoria da acomodação da fala elabora as estratégias de convergência (imitação de sotaque, padrões de entonação, intensidade vocal, velocidade da fala, pausa ou duração do discurso) e divergência, cuja ênfase está nos atributos da fala. Já a teoria da acomodação comunicativa ampliou o escopo de análise incluindo a observação das modificações não somente da fala e dos padrões discursivos, mas também do comportamento não verbal durante a interação. Tornou-se mais interdisciplinar, permitindo então uma análise dinâmica em contextos variados para observar como os falantes vão se acomodando (convergindo) aos padrões comunicativos acreditados como sendo característicos de seus interlocutores, observando a empatia e o desejo de sinalizar essa empatia, identidades sociais comuns, explicar a aprovação do outro, o respeito, a confiança, a cooperação e ainda desenvolver uma relação de proximidade ou difusão potencialmente flexível na situação comunicativa.

A teoria da acomodação dialetal conta com as seguintes estratégias de comunicação: manejo do discurso, interpretabilidade, controle interpessoal, aproximação (acomodação): a. convergência e divergência: estratégias direcionadas ao outro, pois são implantadas dentro das interações, como suas tendências para acentuar similaridades ou diferenças entre o falante e seu interlocutor; b. manutenção de estratégias: estratégia direcionada a si mesmo (ao próprio falante), pois seu objetivo é preservar seu próprio estilo linguístico, sem ajustes acomodativos, até mesmo ao ponto de ignorar as tentativas acomodativas feitas pelo interlocutor. Por isso ela é considerada psicologicamente fechada para outras estratégias.

### **2.3. Escolhas e atitudes linguísticas do falante**

Originados da psicologia social, os estudos de atitudes linguísticas estão diretamente ligados ao aspecto sociocultural da linguagem e a questões sociolinguísticas. Seu precursor foi Wallace Lambert (1967), o qual, segundo Urlacher e Scheneider (2008, p. 35), passa a estudar os aspectos sociais, ideológicos e culturais da linguagem, tornando com isso mais

complexo o estudo da variação linguística, objeto de estudo da sociolinguística.

Segundo o esse pioneiro dos estudos de atitudes linguísticas, a variação linguística está intrinsecamente ligada às relações de “poder e força” entre os grupos sociais, conforme sua posição nas diferentes camadas sociais e a linguagem que utilizam. Nessa perspectiva, a sociolinguística incluiria em suas análises linguísticas o fator econômico. Dessa forma, a linguagem torna-se um meio de identificação social do indivíduo, ou seja, segundo Sepé (1998, p. 21), pode-se identificar sua classe social por sua variante linguística.

A identidade relaciona-se ao *ethos* social, em que o indivíduo se reconhece a partir de determinado local ou grupo social. Segundo Uflacker e Schneider (2008), as crenças, os valores oferecem respostas mediante as atitudes linguísticas do falante/ouvinte, revelando o sentimento de pertença dos usuários da língua, como podemos ver nas palavras dos autores a seguir: “Esse sentimento de pertença se externa pelo uso da linguagem, uma vez que as representações de nossas crenças e diferentes identidades sociais, em parte, se revelam por atitudes linguísticas” (UFLACKER; SCHNEIDER, 2008, p. 33-34).

O falante realiza escolhas, entre as formas de uso coocorrentes na língua. Quanto às formas em concorrência, que disputam a permanência na língua como querem os variacionistas (Labov, 1972), os estudos de atitudes linguísticas corroboram a ideia de competição: “Estudar atitudes linguísticas pressupõe o reconhecimento de que em uma sociedade e entre as sociedades existem variedades diferentes da língua e de estilo que coexistam de forma competitiva e contrastiva”. (GILES; RYAN; SEBASTIAN, *apud* UFLACKER; SCHNEIDER, 2008, p. 35)

Segundo esses autores, nessa competição pela permanência, há embutida uma competição pela afirmação de identidade, a qual é revelada por valores e hábitos, que por sua vez são revelados na maneira de ser, falar e agir das pessoas que as distingue como seres individuais.

Nesse entendimento de “escolhas”, há que se considerar o *ethos* do falante tanto em relação a si mesmo e a sua comunidade dialetal como em relação ao outro a sua comunidade onde, inclusive, reside. Segundo Fasold (1984, p. 147), o ponto de vista antropológico ampara a questão de “escolha da linguagem” nessa percepção do falante. Segundo esse autor, a *language choice* está relacionada ao desejo de partilhar os mesmos valores de certa comunidade. “*Language choice at a particular moment*

*is seem as evidence of a person's desire to be associated with the values of speech or other*". (FASOLD, 1984, p. 148)

As atitudes linguísticas de um falante representam um indicativo de suas reações avaliativas, diante de variante distinta da sua, como esta definição: qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas, em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes. (GILES; RYAN; SEBASTIAN, 1982, p. 7)

Os diferentes usos da língua, mais aproximados ou menos do que foi estabelecido como “padrão”, podem apontar, no uso espontâneo pelo falante, traços identitários, o prestígio, sua classe social e sua competência linguística. (UFLACKER; SCHNEIDER, *op. cit.*).

O estudo de atitudes linguísticas apresenta certa dificuldade de avaliação dos dados haja vista serem, muitas vezes, “inconscientes ou contraditórias”, como apontado por Uflacker e Schmeider (2008, p. 49). Tal dificuldade, na opinião desses autores, reverte-se em relevância do estudo:

    Todavia, essas dificuldades ressaltam justamente a importância dos estudos de atitudes linguísticas, pois eles contribuem para compreender as representações subjacentes à atuação docente, possibilitando detectar, entre outros aspectos, preconceitos linguísticos em relação às variedades linguísticas e a seus falantes. Tais preconceitos são, muitas vezes, desvelados por visões estereotipadas que podem contribuir para a desvalorização de variedades dialetais e, por extensão, de marcas identitárias, especialmente no que se refere ao sotaque dialetal (UFLACKER; SCHNEIDER, 2009, p. 49).

O texto deixa clara a posição dos autores quanto ao estigma em relação às variedades dialetais, que podem ser inferidas a partir do sotaque dialetal.

A língua, com suas marcas dialetais, revela a ideologia de uma comunidade de fala, cujos membros, conforme os pressupostos de Labov (1972), compartilham traços dialetais que a diferenciam de outra. Possivelmente tais comportamentos linguísticos advêm da interferência de “forças históricas” que atuam na atitude linguística desses falantes. Essa atitude tem relação direta com a visão de mundo dos falantes nativos.

A língua em uso se desenvolve, como propõe Bakhtin (1981, p. 270-272), movida por uma “força centrípeta” que impulsiona e centraliza os usos, ao tempo em que se solidificam processos sociopolíticos e culturais. Nesse entendimento discursivo, os falantes, mediante suas atitudes linguísticas, revelam e transmitem valores e ideologias que constituem a

sociedade onde estão inseridos, formando e “prescrevendo” comportamentos sociais.

Fazemos, assim, uma ponte entre os postulados bakhtinianos quanto a forças centrípetas e a questão da identidade em Giddens (1990, p. 418), cujo comportamento é influenciado pelo coletivo, ou seja, comporta-se como o grupo “espera” que se comporte. Esse autor faz analogia à alteração de cor de certos animais como técnica de camuflagem para não ser identificado. *“They look so similar to their surroundings that they are hardly distinguishable from them”* (GIDDENS, 1990, p. 418).

Para Giddens esse tipo de comportamento não parecia ser um comportamento que se pudesse considerar salutar, contudo, ao estudarmos os processos de acomodação dialetal e as atitudes linguísticas dos falantes, percebemos que se trata de um comportamento natural, por questão de “solidariedade”, como designado por Gilles, Ryan e Sebastian (1982). Ou seja, uma das discussões avaliativas, relacionada à avaliação positiva da variante do outro, que pode estar ligada à afetividade, à amabilidade e à sociabilidade.

#### 2.4. Uma questão de identidade

As concepções de identidade perpassam pela concepção de sujeito ao longo do tempo. Segundo Hall (2002), há três concepções de sujeito, quais sejam: 1. do sujeito do Iluminismo; 2. do sujeito sociológico e 3. do sujeito pós-moderno. O primeiro é a concepção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consiste em um núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce. Essa identidade permanece por toda a vida.

O segundo, a identidade do sujeito sociológico, reflete a complexidade crescente do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior não é autônomo, mas formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” na cultura dos mundos em que se habita. Trata-se de uma concepção interativa em que a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. O eu real é formado e modificado pelos mundos exteriores e suas identidades. Projetamos a nós mesmos nessas identidades culturais e ao mesmo tempo internalizamos seus significados e valores. A identidade liga o sujeito à estrutura, estabilizando o sujeito e os mundos culturais em que ele habita.

A terceira concepção de identidade, a do sujeito pós-moderno, é aquela em que o sujeito reúne em si várias identidades, ou seja, as identidades culturais nas quais nos projetamos tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas. Assim, o homem pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas uma “celebração móvel” dos sistemas culturais circundantes. É definida historicamente e não biologicamente; aqui, assumimos identidades diferentes em diferentes momentos. O que está em jogo na questão das identidades são a “pluralização de identidades, conforme postulado por Hall (2002)<sup>23</sup>.

No texto de *Fim dos territórios ou novas territorialidades?* Haesbaert (2002) discute a questão da territorialidade sob duas teses. 1. Em vez de desaparecerem, a geografia e seus espaços ou territórios estão emergindo sob novas formas ou significados. 2. Mais do que o desaparecimento dos territórios, o que está ocorrendo é a consolidação de novas formas de organização territorial. Entre as sociedades tradicionais e as modernas, o autor se pauta nas concepções de encaixe e desencaixe de Giddens (1991), trazendo à tona diversas concepções de territórios, além de abordar a dimensão cultural e identitária da desterritorialização. Haesbaert (2002) defende o ponto de vista de que pensar território é pensá-lo política e culturalmente. Nessa perspectiva, trata das territorialidades múltiplas, entre as quais são destacadas: territorializações mais tradicionais e exclusivistas, territorializações fechadas, territorializações mais flexíveis e territorializações efetivamente múltiplas. Haesbaert (2002) argumenta a favor de que, condensado ou estendido, o espaço recompõe-se em suas territorialidades, sejam elas concretas ou simbólicas, havendo, portanto, reterritorializações e, conseqüentemente, uma reorganização de base identitário-cultural.

Para Hall (2002) o aspecto da identidade cultural moderna é formado através de pertencimento a uma cultura nacional e pelos processos da mudança que efetua um deslocamento, que, compreendidos no contexto de ‘globalização’, estão afetando isso. O autor questiona sobre o que estaria deslocando as identidades culturais nacionais, no final do século XX. Em sua opinião “um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’” (HALL, 2002, p. 67). O autor também destaca que o processo de globalização é perpassado por duas tendências contraditórias: tendência à autonomia nacional e tendência à globalização. Ele descreve as conse-

---

<sup>23</sup> Para melhor exemplificar esse “jogo de identidade”, conferir Hall (2002, p. 18-21).

quências da globalização sobre as identidades culturais, relaciona a compressão espaço-tempo à identidade cultural, questiona se existe o pós-moderno global ou a homogeneização cultural, discutindo a tensão entre o global e o local na transformação das identidades. Ao tratar do sujeito pós-moderno, Hall (2002, p. 12-13) o descreve como: “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Bauman (2005) vai chamar a essa modernidade tardia de modernidade líquida, em que as identidades deixam a antiga fixidez para se tornarem instáveis, a depender sempre da comunidade social em que o indivíduo está inserido. Para ele, trata-se de deslocamento de um “vínculo local”, ou seja, do próprio indivíduo que por sua vez se encontra em um processo de construção do eu. Não se trata apenas de ajustamento às “normas sociais”, mas é uma ação que parte do próprio indivíduo.

As mudanças socioculturais, políticas e econômicas, além das mudanças tecnológicas que a sociedade vem presenciando mais intensamente nas últimas décadas, sobretudo em comunidades específicas são, segundo Moita Lopes (2003), o que vem alimentando a temática sobre a questão da identidade. Se a modernidade alterou a face do mundo com suas conquistas materiais, tecnológicas, científicas e culturais, algo de abrangência semelhante ocorreu nas últimas décadas” (FRIDMAN, 2000, *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 15).

### 3. *Aspectos metodológicos*

Para realização deste breve estudo, contamos com os pressupostos teórico-metodológicos de Labov (1972), Gilles (1976) e Gilles et al. (1977; 2010). A pesquisa empírica realizada foi exploratória de abordagem qualitativa, uma vez que ainda estamos na incipiência da temática identidade, com o risco de deslocarmos alguns pontos de observação ao longo da pesquisa, conforme descrito em Flick (2009). Além do mais, não utilizamos programas estatísticos para controlar os dados, priorizando nossas próprias interpretações a partir de nossa experiência de pesquisadores da linguagem ao longo de quase duas décadas circulando pela comunidade científica.

Os sujeitos da pesquisa foram pessoas pertencentes a variadas comunidades dialetais, com experiências variadas sobre os “conflitos” de identidade vivenciados em comunidades dialetais (comunidades de fala) diferentes da sua<sup>24</sup>. Nessa perspectiva de diversificar as comunidades, selecionamos participantes de vários estados (Piauí, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco). Nesse último, entrevistamos falantes tanto da capital, quando dos interiores, regiões Agreste e Sertão. O número de informantes que participaram da pesquisa foram 28, distribuídos da seguinte forma: a maioria do Estado de Pernambuco, 15 das duas cidades mais representativas, 13 do Recife (capital) e 2 de Olinda (cidade histórica). Os demais participantes, de outras cidades do interior, quais sejam: 1 de Canhotino, 1 de Araripina, 1 de Garanhuns, 1 de Palmares, 1 Paudalho, 1 de Paulista, 1 Arcoverde. Ainda do Nordeste, participaram da pesquisa 2 do Piauí (uma de Parnaíba e outra de Cocal dos Alves). De outras Regiões contamos com 1 do Rio de Janeiro, 2 de São Paulo, 1 de Minas Gerais. Todos possuem grau elevado de escolaridade (são graduados e pós-graduados). Para a preservação das identidades dos participantes, utilizamos a letra E do alfabeto em maiúscula seguida de numeração arábica, pela ordem das entrevistas (E1, E2, E3...).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista estruturada, com perguntas fechadas e abertas, por e-mail, com o fim de vencer as barreiras do tempo e do espaço e agilizar a pesquisa, afinal, em tempos de tecnologia, não podemos prescindir das tecnologias de informação e comunicação (TIC), conforme expresso por Wanderley e Carvalho (2013, p. 7).

Para análise dos dados, estruturamos a seção com a descrição de trechos de falas dos entrevistados seguidos das interpretações e inferências. Vale salientar que, com esse instrumento de coleta, não foi possível aferir dos entrevistados aspectos fonético-fonológicos, entoação, tampouco gestos, porém a linguagem digital deixa marcas de oralidade que nos permitiu perceber a espontaneidade do usuário da língua. Ainda sim, nos pautamos mais nos níveis lexical e semântico, para análise das atitudes linguísticas por suas escolhas lexicais e sua concepção de prestígio. A ênfase e a intensidade vocal também são compreendidas pelas características da linguagem digital, a exemplo do uso de maiúsculas e dos íco-

---

<sup>24</sup> A maioria foram colegas mestrandos e doutorandos, da disciplina antropologia linguística, ministrada pela Profa. Dra. Judite Hoffgnael do Programa de Pós-Graduação do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pertencentes a comunidades dialetais distintas (Piauí, Garanhuns-PE, Recife-PE).

nes, conforme expressos pelas autoras a seguir: “Os usuários dos suportes digitais utilizam com propriedade os aspectos das marcas da oralidade. (...) fazem uso dos paralingüísticos para estabelecer a construção de sentidos, a exemplo dos emoticons” (LÓSSIO; CARVALHO, 2009, p. 7).

#### 4. *Análise e interpretação dos dados*

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência em relacionar a questão da identidade como fator de divergência, ou seja, a resistência em acomodar o próprio dialeto da comunidade local onde se é de fora se dá principalmente pelo orgulho que se tem de sua comunidade dialetal.

Seguem alguns depoimentos em que o orgulho da comunidade de origem é representado por palavras e expressões como “orgulho”, “orgulho de ser nordestino”, “cultura rica”, “cheio de cultura”, entre outras expressões de amor e adoração pela riqueza cultural e pela amabilidade das pessoas.

Tenho orgulho de ser nordestino. Pela hospitalidade das pessoas, pelo amor que o povo tem a terra, esse apego a terra... mesmo aqueles que vão ao Sul, o sonho é voltar para a sua terrinha natal. Aqui em Pernambuco...o berço da cultura brasileira. (E1, Recife-PE)

Tenho bastante orgulho do meu Estado, principalmente pela forma como as pessoas se expressam, através da expressão corporal e linguística. Em Minas Gerais, falamos um “dialeto” único no país. (E5, Bambuí-MG).

Sim, pois o Nordeste brasileiro sempre se expressou como uma cultura de resistência aos padrões privilegiados ao mesmo tempo que nunca deixou de acompanhar as mudanças históricas. (E6, Recife-PE)

Sim. Mas acontece que a violência urbana, a falta de políticas públicas e a falta de responsabilidade de nossos governantes faz nos sentir muito envergonhados diante de outras comunidades e/ou nações. (E12, Recife-PE)

Sim, tenho muito orgulho, porque são as minhas raízes, onde nasci, cresci e aprendi a maior parte dos valores que norteiam a minha vida cidadã (E8, Paudalho-PE).

Sim, tenho orgulho da minha comunidade de origem (Ilha das Batatas). Um lugar no qual as pessoas eram ricas em cultura, sobreviviam economicamente da lavoura e da pesca. Tínhamos uma natureza maravilhosa, enfim, éramos muitos felizes com nosso modo de organização, mesmo as pessoas tendo baixo nível de escolaridade. Também tenho orgulho da cidade na qual passei a morar e a amar (Parnaíba), a segunda maior cidade do estado do Piauí. Contudo, nunca esqueci, nem esquecerei minha comunidade de origem, onde aprendi a falar, a ser filha, irmã, aluna... Toda a experiência adquirida na

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

minha infância ainda hoje e sempre serão constitutivas da minha identidade. (E24, Parnaíba-PI)

Observa-se que, independente da região, todos parecem sentir orgulho de sua comunidade de origem. As raízes geográficas estão diretamente relacionadas às experiências que são constitutivas da identidade. Por outro lado, a permanência prolongada em outra comunidade dialetal também forma raízes que marcam o indivíduo (E24). Remetemos esse sentimento de apego às raízes onde se teve tais experiências ao *ethos* social, no qual o indivíduo se reconhece no grupo social a que pertence, como esclarecido no aporte teórico deste estudo (Seção 2.3), conforme postulado por Uflacker e Schneider (2008). Os valores (no caso os adquiridos pelo grupo) revelam o sentimento de pertença e as identidades sociais que se exteriorizam pela linguagem.

Alguns se orgulham até dos pais por terem sido trazidos por eles para o Nordeste.

Sim. Tenho muito orgulho do meu falar arrastado, das palavras exóticas, da cultura do meu povo, afinal meu pai é pernambucano e agradeço muito a ele por ter me trazido para esta terra. (E22, nascido em São Paulo e residente em Arco Verde-PE desde os quatro anos)

Por ter meus pais nascidos aqui no Nordeste (...) é possuidora de *notável* população, (veja-se, não notória); população de colonização diferenciada de outras regiões do país, mas de uma *riqueza de inteligência natural* também diferenciada, o que gerou um povo *resiliente* nos significados ambiental e da psicologia: grandes intelectuais, cientistas, artistas: musicistas, cantores, esultores, pintores etc., de projeção nacional e internacional. Há que se considerar, além da população que desde a época de riqueza cafeeira, no Sudeste do Brasil, população esta, nordestina, pobre, contudo de força *hercúlea*, construíram na verdadeira acepção da palavra e corporal com sangue suor e vidas portanto, responsáveis pelo erguimento da glamorosa arquitetura dos dois maiores estados do Sudeste: Rio de Janeiro e São Paulo. Na mudança da capital brasileira para o Centro do País em Brasília, os ditos – candangos - ergueram o sonho de Oscar Niemeyer e projeto de Lucio Costa. (...) Ressinto-me apenas por suas dificuldades terem em parte, por estarem “à disposição de outras terras” e ausentes no apoio de suas famílias, causando uma defasagem na educação escolar e doméstica, uma grande defasagem na cultura desta população menos favorecida, deixando uma lacuna na “civilização” que poderia ter um nível desejável, quicá mais altaneiro que outros, pelo fato de emigramem por motivos de *sobrevivência* financeira! Todo este reconhecimento o faço independente das vantagens que pudesse ter tido pela minha ancestralidade europeia. (E9, Santa Catarina, residente em Olinda-PE)

A maioria dos entrevistados justificou o orgulho da sua comunidade de origem pela riqueza cultural registrada historicamente e pela amabilidade das pessoas, principalmente os pernambucanos. Uma das

entrevistadas (E12) expressou seu ressentimento com as questões políticas, justificando assim o sentimento de vergonha diante de outras comunidades.

Tendo sido trazido pelos pais aos quatro anos de idade, pode-se considerar o E22 um representante de sua comunidade de fala<sup>25</sup>, conforme os postulados de Labov (1972), uma vez que chegara de São Paulo para residir em Arcoverde, última cidade do Agreste, considerada a porta do Sertão. O doutor em linguística (E22) sente-se orgulhoso de pertencer a uma região cujo acervo lexical considera rico, além de assumir o seu falar “arrastado” como ele mesmo denomina.

Sobre as diferenças dialetais existentes no Brasil, a maioria compreende como natural, devido à extensão do país.

Devido à multiplicidade cultural e à extensão do país, a variedade linguística e uma expressão da própria realidade da nação, o que nos faz singular no mundo (E6, Recife-PE)

São normais as diferenças dialetais em um país com enorme diversidade étnica, social e cultural. São essas diferenças, principalmente as dialetais, que conferem singularidade a cada região brasileira e grupo social. Essas diferenças devem ser valorizadas como expressão cultural de cada grupo (E5, Bambuí-MG)

Acho interessante, em um país você falar basicamente várias línguas diferentes... é uma língua portuguesa por região, temos o baiano, o gaúcho o mineiro, o pernambucano, o paraense, o carioca...são todos...têm todos línguas diferentes. (E1, Canhotinho-interior de Pernambuco)

Acho inevitável e muito bom. Cada variedade de fala reflete a cultura de cada comunidade local. (E 13, Garanhuns-PE)

Acho interessante, pois o nosso país é multicultural, portanto, cada pessoa fala de acordo com sua região, usará a língua portuguesa com SUS variedades regionais, que seja, na comunicação, no nível socioeconômico e outros. O Brasil é um país muito grande e se não houvesse essa variação linguística dos grupos regionais não saberíamos identificá-los. (E 3, Recife-PE)

É a essência do povo brasileiro. As variações dialetais representam a forma de vida e de inserção social de uma comunidade linguística instituída. (E 8, Paudalho-PE)

Tais diferenças só acentuam o quão importante é a cultura brasileira, formada por índios, negros, europeus, asiáticos e latinos. Juntos nós formamos

---

<sup>25</sup> Devido à complexidade conceitual da expressão “comunidade de fala”, entendida por Labov (1972) “como um grupo de falantes que compartilham traços linguísticos”, por Hymes (1995) como “regras de fala e interpretações compartilhadas do desempenho linguístico” (Cf. seção 2.1)

falares característicos que diferenciam do povo europeu – especialmente de Portugal. Isso nos torna ainda mais especiais. (E22, Arcoverde-PE)<sup>26</sup>

Elas são factuais, intransferíveis, (...). Resultaram, portanto, numa pluralidade que favorece simbolicamente uma tapeçaria, feita à milhares de mãos, ou seja, várias etnias, formaram um maravilhoso mosaico (...) Para que se resguarde as diferenças em arquivos e heranças (patrimônios inexoráveis), mas que este dialeto seja respeitado e aprimorado, (sim! aprimorá-lo doravante! não significa desrespeitá-lo), conservemos nossas raízes e tradições e melhoraremos o que for necessário, dentro da justeza e da coerência, para que este dialeto possa ser lembrado, reverenciado, e continuamente assimilado dentro de padrões que possam evoluir nosso povo, nesta Região, sem precisar que seja mutilado, mas sim aperfeiçoado!!! (E 9, Santa Catarina, residente em Olinda-PE)

Como se pode verificar por esses depoimentos, há uma plena consciência da realidade heterogênea da língua em um país de dimensões continentais como o Brasil. Algumas palavras e expressões denotam a aceitação dessa realidade: “inevitável” (E13), “normal” (E5), “factuais” (E9) “própria da nação” (E5), “Essência do povo brasileiro” (E 8).

Ao indagarmos se já se sentiram alvo de preconceito em relação a seu dialeto (sotaque), seguindo da solicitação de narrativa de experiência própria, as respostas foram praticamente categóricas em relação aos falantes de comunidades dialetais do Nordeste.

Aqui, em Foz do Iguaçu, senti constrangimento em relação à maneira como me expresso. As pessoas criticam os mineiros falarem “trem” e “uai”, por exemplo, mas se esquecem de que eles (os paranaenses) falam “eu vou ir”. Tenho feito o enfrentamento dessas situações a partir da argumentação de que são essas diferenças que conferem singularidade a cada grupo social do país e tornam a nossa cultura rica e diversa. Sempre coloco a questão de que a linguagem faz parte da cultura de um grupo social e não há como considerar que uma linguagem seja mais correta ou adequada que a outra, quem ninguém fala “melhor ou mais correto” que o outro. É preciso respeitar e, sobretudo, valorizar a diversidade dialetal como traço da cultura de um grupo social (E5, Bambuí-MG)

Sim, já fui alvo de preconceito linguístico. Quando passei a viver em Olinda, alguns amigos (inclusive alguns do interior também!), zombavam da minha forma “cantada” de falar. Em 1998, fui estudar na Universidade de Salamanca, na Espanha, era então um curso para professores brasileiros de Espanhol. Havia uma professora carioca que, sempre que eu falava ela sorria e dizia de forma desrespeitosa que era “muito engraçada” a nossa forma de falar! Até que eu mostrei, ou pelo menos tentei mostrar, que as variações são autênticas representações dos povos e das suas culturas (E8, Paudalho-PE).

---

<sup>26</sup> Nascido em São Paulo, mas chegando em Pernambuco aos quatro anos de idade, portanto, com o processo de acomodação dialetal praticamente concluído, se é que se pode falar em conclusão no processo dinâmico que é a língua.

Sim, sempre que converso com pessoas de outras regiões, elas costumam rir e dizer que falamos cantando, ocorre que sempre rebato dizendo que para nós, eles também falam cantando, cada um com seu sotaque. Inclusive, na televisão quando querem interpretar alguém do nordeste, do Recife, eles sempre exageram, forçando um sotaque irreal, exemplo /Rêcife/, mas as pessoas daqui do Recife falam /Rêcife. (E4, Recife-PE)

Sim, várias vezes. Uma vez quando fui a São Paulo, perguntaram é nordestino? Disse sim e disseram: logo vi pelo sotaque... e ficaram todos rindo. (E15, Carpina-PE)

Sim. Em São Paulo (capital), em uma entrevista; quando eu falava algo que mostrasse mais meu sotaque, algumas pessoas me olhavam como se eu estivesse me expressando de forma incorreta ou inaceitável. (E16, Olinda-PE)

É sempre comum nós do nordeste, principalmente, sermos alvo de chacotas das pessoas do sul. Mas não me recordo de ser alvo de preconceito por conta do sotaque não. Também não conheço quem já foi. Mas para vermos isso claramente basta ligar a tv no canal da Globo e se deliciar com o enorme leque de preconceito com nossa terra e jeito de falar. (E3, Recife-PE)

Sim, quando fui a uma pizzaria em São Paulo, acompanhado de amigos e fiz meu pedido, o garçom imediatamente perguntou de que parte do Nordeste eu era. Responde que era do Recife e daí em diante ele sempre se dirigia a mim fazendo um tipo de caricatura do meu sotaque. Como meus amigos eram paulista, a exceção da minha irmã (...) até que um outro garçom, também recifense, disse para eu não me sentir incomodado e não levar o atendente a sério. Que aquele garçom já havia feito o mesmo com ele, mas não estava mal intencionado. (E6, Recife-PE)

Sim, trabalho com atendimento de telemarketing e algumas pessoas ao escutarem o meu dialeto se recusam a dar continuidade em sua solicitação e retornam o contato para que a ligação seja direcionada para a região sul ou sudeste do Brasil. (E17, Recife-PE)

Sim, quando criança, logo que saí da Ilha onde morava, e passei a estudar na cidade de Parnaíba. Lembro-me que um dia, na terceira-série do Ensino Fundamental, fui indicada para ser a rainha da festa junina na minha escola, e uma das frases que ouvi dos meus colegas era que eu dava certo porque falava errado, ou seja, falava como caipira. Isso deixou minha autoestima ainda mais baixa, pois, de certa forma, eu já não me sentia muito à vontade pra falar na sala de aula por que tinha a impressão que chamava à atenção, que falava de modo diferente dos outros alunos. Outra situação foi: Um dia falei a palavra “moiado” na frente do meu tio, ele me repreendeu, dizendo que eu não deveria falar igual ao meu pai, que o certo era dizer “molhado”. Acho que tinha entre oito e nove anos, mas isso nunca saiu da minha memória. (E24, Parnaíba, PI).

A maioria dos entrevistados contou que já foi alvo de preconceito lingüístico, sobretudo os de origem nordestina<sup>27</sup>, os quais eram motivo de

---

<sup>27</sup> Embora a maioria dos sujeitos da pesquisa seja nordestina, percebemos que a autoestima dos falantes de comunidades dialetais do sul e sudeste não tem o mesmo sentimento.

risos ou alguma expressão caricatural por falarem “cantando” (E4, E6, E8, E15) ou pelo sotaque caipira, considerado em desprestígio social como um falar “errado” (E24). Alguns dos entrevistados mencionam a mídia televisiva como foco de preconceito linguístico em relação ao falar nordestino (E3 e E4). O entrevistado E5 considera que há uma grande falta de respeito na não aceitação das peculiaridades inerentes ao outro: “ninguém fala ‘melhor ou mais correto’ que o outro. É preciso respeitar e, sobretudo, valorizar a diversidade dialetal como traço da cultura de um grupo social” (E5, Bambuí-MG). Podemos inferir que os nordestinos são os falantes que mais sofrem preconceito, o que pode ser observado na fala da operadora de telemarket (E17). Então, para remeter à sociolinguista Bortoni-Ricardo (2005), o falante terá o prestígio de sua região, ou seja, a região Nordeste é alvo de preconceito por questões históricas e políticas, justificando assim o desprestígio do dialeto caipira, ou melhor, dos dialetos falados em todas as comunidades dialetais nordestinas.

É fato que a variação linguística é característica inerente à língua e aos dialetos e essa variação é ocorrente em todos os níveis da língua, seja fonológica, lexical, sintática e semântica. No caso dos depoimentos, verificamos na fala de alguns entrevistados essa constatação, a exemplo de “trem” e “uai” (E5).

Diante de tanta demonstração de preconceito linguístico já vivenciado pela maioria dos entrevistados, considerávamos que a questão sobre a experiência com o “conflito” de identidade suscitasse fartas narrações sobre as experiências de conflito de identidade em dada situação, contudo isso não ocorreu, pois uma parcela dos entrevistados, ainda que em menor parte, não tinham (ou não recordavam) casos de conflitos para contar. Isso possivelmente se deu pela limitação de nosso principal instrumento de coleta de dados, que foi uma entrevista realizada por e-mail. A linguagem escrita (ainda que digital) limita as narrações, uma vez que, ao contrário da linguagem oral (no caso de uma entrevista face a face), requer mais elaboração.

Sempre estive muito certa da minha identidade, não sofrendo esse conflito de identidade. (E19, Recife PE)

Para a maioria dos entrevistados, a concepção de identidade ainda é aquela do sujeito do iluminismo, referida por Hall (2002)<sup>28</sup>, como observado no depoimento da mestrandia (E19), para quem a identidade pode

---

<sup>28</sup> Cf Seção 2.2.2 sobre as concepções de identidades.

não sofrer influências, diferente do depoimento do mestre em linguística e assistente administrativo (E14, Recife) para o qual “é impossível não influenciar e se influenciar pela comunidade de fala em contato, pois a língua em contato se modifica”.

Corroboramos com o E14 em que, no contato entre comunidades dialetais, não há como não ocorrerem interferências dos dois dialetos. O que pode interferir na acomodação dialetal são atitudes de divergência, em que o falante resista à mudança. É possível que essa resistência à não acomodação dialetal esteja intrinsecamente ligada à questão da identidade seja ela individual ou coletiva. Há uma necessidade de preservação cultural, ou seja, valores, crenças ideologias e a língua/linguagem.

O depoimento a seguir é revelador de atitudes linguísticas de policiamento em relação ao não acomodar seu dialeto ao do outro. Conforme os postulados de Gilles (1994) na teoria da acomodação comunicativa (Cf. Seção 2), verificamos no processo de acomodação dialetal atitudes de convergência e divergência.

Não, não me lembro de ter vivido situações assim. Observo que, quando não estou em Minas Gerais, evito falar /uai/ e /trem/, mas essas palavras sempre “escapam”, involuntariamente, em minha expressão oral. (E5, Bambuí, Minas Gerais)

Embora tenha dito não se lembrar de nenhuma situação conflitante, em que estivesse dividido quando ao uso do dialeto, confessa que se polícia evitando usar os marcadores linguísticos e discursivos comuns de seu dialeto mineiro. Essa atitude é uma tentativa de aceitação na comunidade em que se encontra de passagem, ou seja, para convergir seu dialeto no local, ocorre o policiamento de expressões que, segundo ele, teimam em escapar. Esse esforço para falar parecido com o dialeto local é chamado de estratégia de convergência, conforme postulado por Uflacker e Schneider (2008) em seus estudos sobre *Atitudes linguísticas e variedades dialetais alemãs*. Conforme apresentado na seção do aporte teórico, há também o esforço de resistência, ou seja, de manter seu dialeto de origem, como verificado em alguns depoimentos:

Sempre achei positiva a vontade de destacar a minha origem (E6 Recife-PE)

No pouco tempo em que tive contato com outras comunidades linguísticas, mesmo diante do preconceito numa me senti ameaçado de absorver o sotaque da região, justamente por eu gostar de destacar as particularidades do meu sotaque em minha fala. (E6, Recife-PE)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Não, não me senti em conflito, porque se nossa autoestima for elevada, não há razão para superdimensionar ou supervalorizar tais preconceitos no que se refere à questão dialetal. (E9, Recife-PE)

Há aqueles que convivem com as identidades, não necessariamente “em conflito”. Nesse caso não há que se falar em conflito como fragmentação, conforme os pressupostos de Hall (2005), mas as identidades convivem, tendo-se somente que se fazer escolha.

Por quase toda a minha vida tenho invertido sempre a minha identidade. Ou, melhor tenho assumido o papel de pai para criar meus filhos, de conselheira para tirar as minhocas das cabeças deles quando na fase da adolescência, de professora para ensinar as tarefas deles. Deixei de ser esposa para ser amante. Inverti também o papel de filha, e passei a ser mãe de minha mãe e do meu pai quando eles necessitaram. Em fim estas experiências me fortaleceram e a qualquer momento poderei assumir qualquer papel, desde que seja para ajudar a alguém que necessite de um favor (E12, Recife-PE)

Faço trilha e lidero um grupo em várias viagens. Sempre escalamos a Pedra do Cachorro (1400m do nível do mar). Agindo como líder e organizador da trilha, e não como marido, digo a minha mulher: ou v caminha, busca condicionamento ou não a levo o grupo, pois pode causar problemas...ter que ver alguém para descer do meio do caminho da escalada para trazê-la de volta, pois eu como líder, não posso abandonar os trilheiros para fazer o papel de marido cuidadoso...por isso alerta antes. Mesmo sendo difícil, conflitante, temos que fazer uma escolha (E1, Recife-PE).

Tive que optar pela identidade de professor em detrimento da identidade de técnico administrativo devido ao contexto acadêmico no qual me encontrava. A identidade de professor me dava mais credibilidade em termos de poder de decisão (E14, Recife-PE)

Difícil responder a essa pergunta. Nunca estive, realmente, não situação marcante de conflito de identidade. Posso, assim mesmo, citar os conflitos em que fui professor e coordenador e o lado de ‘colega professor’, às vezes, pesa mais quando é necessário tomar uma atitude contra ele, principalmente quando esse professor é membro de sua família. (E22, Arcoverde-PE)

Na modernidade líquida, para usar a expressão de Bauman (2005), assumimos vários papéis sociais, e, em algumas circunstâncias, há que se esperar uma ação baseada em uma dessas identidades. Essa tomada de decisão pode se dar por conflitos ou não; no caso do E22, sim, pois a ação como coordenador desagradaria ao “colega professor”. Que identidade assumir? A de professor como colega de profissão ou a de coordenador hierarquicamente superior? No caso do técnico administrativo e professor (E14), a questão era que precisaria jogar “o jogo das identidades”, conforme expresso em Ball (2002, Seção 2.2.2.).

Os mesmos que deram o depoimento de ter orgulho de sua região, de sua identidade nordestina, que achavam natural e inevitável a heterogeneidade linguística, em um país de grande extensão e rica diversidade cultural, e que confirmaram ser alvos de preconceitos em seu falar regional, negaram-se a dar um depoimento de conflito de identidade, porém, ao perguntarmos se já sentiram necessidade de falar da mesma maneira das pessoas com as quais passaram a conviver, alguns responderam que sim.

Não, tenho orgulho das minhas raízes e só falo de maneira diferente no trabalho, pois é uma exigência da empresa (E17, Recife-PE)

Sim, é impossível não influenciar e se influenciar pela comunidade de fala em contato, pois a língua em contato se modifica (E14, Recife-PE)

Sim... muitas vezes, sempre trabalhei com, nordestinos, seja em hotéis ou restaurantes, não falava como eles, mas participava das giras e costumes sempre engraçados povo maravilhoso o nordestino. Não... mas eu perdi o carioquês por viver em muitos estados do sul e sudeste (E20, Rio de Janeiro)

Não, muito pelo contrário. Sempre procurei deixar clara a minha identidade por meio do meu sotaque, não tendo a necessidade de mudá-lo ou utilizar expressões usadas em determinada região. Vejo, no entanto, que muitas pessoas procuram fazer esse tipo de adaptação para não sofrerem preconceito, o que, pra mim, é um medo muito comum que pessoas provenientes de alguns Estados têm por se sentirem inferiores cultural e economicamente. (E18, Recife-PE)

Sim, percebo que é de costume do nordestino quando convive com pessoas de outra região, rapidamente mudar o sotaque para se parecer com eles, já não acontece o mesmo ao contrário, pois observe que mesmo quando alguém de outra região vem morar no nordeste, eles passam anos, mas continuam com o mesmo sotaque de origem, acredito que isso se deva ao fato da admiração que tanto o sulista tem quanto a sua região, quanto o nordestino tem quanto a regiões do sul. Entendo que esse fato ocorra porque antigamente muitos nordestinos migraram para região do sul com vistas a ter oportunidades melhores de emprego, porque aqui não havia tantas oportunidades, além de que a mídia só mostra que a região nordeste é uma região pobre, que não chove e que as pessoas morrem de fome, ora, isso acontece mesmo por aqui, mas como acontece em outros lugares do Brasil. Sim, já tive subconscientemente necessidade de falar de outro modo, para, de repente, ser mais aceita, haja vista o preconceito generalizado que há com as pessoas do nordeste. (E4, Recife-PE)

Alguns disseram que sim, mas somente por questão de exigência de trabalho (E14); outros confessam terem “perdido” o sotaque de sua comunidade de origem por conviver em outros estados, como foi o caso do carioca (E20). Infere-se que esse falante da comunidade dialetal sente que deve convergir seu dialeto ao da comunidade local com quem necessita interagir no cotidiano. Nesse caso, a força atuante seria a de conver-

gência por questão de aceitação. Uma curiosidade a destacar é que parece que esse entrevistado, possivelmente por questão de preservação de face, fez questão de frisar o adjetivo “maravilhoso” com os nordestinos, por ter dito anteriormente que os achava “sempre engraçados”. A advogada (E4, Recife-PE) foi bem explícita ao declarar que já teve necessidade de mudar o modo de falar por causa do preconceito com os nordestinos. Ela considera a hipótese de que a facilidade com que os nordestinos mudam o seu sotaque para se parecer com os dialetos do sul possivelmente seria pela questão da admiração que os nordestinos têm desde a emigração para a região Sul (no caso, podemos incluir o Sudeste, sobretudo São Paulo), em busca de melhores condições de vida.

Verificamos pelas palavras dessa recifense (E4) que o processo de acomodação dialetal no caso do nordestino se dá pela estratégia da convergência, cuja motivação principal é a “admiração”, enquanto que o fenômeno que ocorre no processo de acomodação em falantes de outras comunidades dialetais se dá por divergência, devido à resistência que eles têm em não perder o seu sotaque de origem. Possivelmente isso se dê porque eles não nutrem a mesma admiração pelo dialeto falado no Nordeste, porém sentem orgulho de sua região, conseqüentemente de seu sotaque. É importante analisar o ethos do falante em relação a si e a sua comunidade dialetal os elementos que estão inseridos, a escolha da linguagem como postula Fasold (1984), está relacionado ao desejo de partilhar os mesmos valões de certa comunidade (Cf. seção 2.3).

Ao perguntar se já sentiram necessidade de preservar o sotaque para não absorver o sotaque da outra comunidade dialetal em que passaram a viver por algum tempo, muitos disseram que procuraram preservar o próprio dialeto.

Sim, ao viajar para outro estado, também do Nordeste, fiquei preocupada em preservar o meu sotaque pois acho que isso acaba fazendo parte da minha identidade (E16, Recife-PE)

Sempre procurei deixar clara a minha identidade por meio do meu sotaque, não tendo a necessidade de mudá-lo ou utilizar expressões usadas em determinada região, pois sempre tive muito orgulho do sotaque, ou melhor, do lugar onde nasci e vivi, não me sentindo inferior a qualquer pessoa de outro Estado. (E18, Recife-PE)

Não, porque sou bem resolvido no meu jeito de falar, mas, em alguns locais por onde passei, tenho que me adequar à linguagem da outra comunidade não por sofrer preconceito, mas para ser compreendido mais adequadamente. (E22, Arcoverde-PE)

Sim. Quando morava em Belém e já estava adquirindo o sotaque dos moradores de lá, sempre dizia que precisava voltar ao Nordeste, para reabastecer o meu sotaque (E23, Recife-PE)

Todas as vezes que os falantes expressam sua preocupação em preservar o sotaque e com isso a identidade coletiva (E16), ou a identidade por meio do sotaque (E18, E23), possivelmente estarão a atuar pela estratégia da divergência, resistindo à mudança. Percebe-se que as representações diversificadas das atitudes linguísticas dos participantes da entrevista diante de falantes de outras comunidades dialetais não se confirmam linguisticamente, e sim por sentimentos identitários, uma identidade construída sócio-historicamente na interação e troca de experiências, valores e crenças semelhantes. Isso fica mais claro pela valorização do sotaque. Por outro lado, há a consciência de que a interferência está sempre presente e com poder modificador. O sentimento de querer voltar ao Nordeste para abastecer o sotaque é uma estratégia de divergência. As motivações são variadas.

Vale salientar que esses preconceitos, conforme abordado por Uflacker e Schneider (2009), discutidos no aporte teórico, são desvelados por estereótipos que muitas vezes desvalorizam algumas variedades dialetais e as marcas identitárias, a exemplo do sotaque dialetal.

No caso do nordestino esclarecido que valoriza a sua região, a comunidade dialetal vai querer se impor ao outro, possivelmente para destacar o seu valor, pela valorização de sua identidade. Já os falantes de outras comunidades dialetais, a exemplo das localizadas no Sul e Sudeste, cuja autoestima é elevada, o orgulho parece tomar proporções maiores, pois não sentirem a necessidade de se autoafirmarem. É possível que isso seja para destacar seu *status quo* adquirido historicamente. Podemos remeter a Bortoni-Ricardo (2005) quando considera que a fala e o falante têm o prestígio que tem a sua região.

A estratégia de convergência e divergência, conforme esclarecido no aporte teórico (Seção 2), pode aproximar ou afastar os falantes na interação, a depender de cada um. Quando está em jogo o prestígio do dialeto, cuja noção é bastante relativa, devido a fatores inerentes à história de vida dos indivíduos, então a acomodação não é estanque, e sim negociada pelos falantes. Por isso, em alguns depoimentos, há uma tentativa de preservar o próprio dialeto (E16, E23).

As atitudes linguísticas dos falantes que se deslocam geograficamente, passando algum tempo ou mudando-se de vez para outra comuni-

dade dialetal com outros valores e hábitos, demonstram que estão aí coexistindo identidades que lutam por sua existência e afirmação, reveladas em atitudes linguísticas de aproximação ou afastamento (convergência e divergência). A diversidade linguística tem interferência de relações de poder e força entre grupos sociais e intragrupos que revelam a posição em que o indivíduo se encontra na estratificação social, no caso das comunidades dialetais, a posição econômica da região.

### 5. Considerações finais

Este artigo abordou a questão da identidade e as implicações para o processo de acomodação dialetal. A pesquisa contou com os pressupostos teórico-metodológicos de Labov (1972) e Gilles (1996). A pesquisa realizada para este artigo científico foi exploratória de abordagem qualitativa, levando-nos a resultados inesperados.

Uma das principais conclusões a que chegamos foi que a imagem que o falante tem de sua comunidade é refletida em sua postura diante de outras comunidades dialetais com as quais mantêm contato. Suas atitudes linguísticas revelam o preconceito contra outras variantes distintas da sua. Além do comportamento linguístico-discursivo, a competição que parece haver entre falantes de comunidades dialetais distintas tem relação com a afirmação de identidade que, por sua vez, é revelada por valores e hábitos compartilhados socialmente. Isso parece nos distinguir como seres coletivos e únicos.

Outro importante aprendizado surpreendente foi quanto à consciência da heterogeneidade linguística demonstrada pelos sujeitos da pesquisa, os quais, em que pese a naturalidade como veem a diversidade linguística e cultural em um país de dimensões continentais como o Brasil, ainda alimentam um *ethos* social negativo pelo dialeto do outro e por variantes linguísticas que se distanciem na chamada norma culta, pautando-se pelo “certo” e “errado” em língua, quando o que deveria entrar em jogo é a construção de sentidos.

Pôde-se observar também, nas considerações de alguns entrevistados, a pertinência de se considerar o “jogo das identidades” nas relações de poder a que estamos sujeitos. Em termos macro, no caso das comunidades dialetais, as pertencentes a regiões mais prestigiadas no âmbito sociopolítico e econômico (as regiões Sul e Sudeste), seus falantes gozam de mais prestígio no dialeto que utilizam do que os falantes de regi-

ões menos prestigiadas como o Nordeste. Nesse entendimento, o preconceito linguístico está também intrinsecamente ligado à noção de prestígio da variante e da região a que pertence a comunidade dialetal.

Os resultados das entrevistas apontaram como um dos maiores motivos de convergência dialetal a admiração se tem da comunidade dialetal da qual gostaria de participar, a exemplo de alguns nordestinos que nutrem especial admiração pela região Sudeste seja por motivações econômicas ou pela divulgação negativa que a mídia televisiva apresenta do Nordeste, conforme apontaram alguns entrevistados. Já a motivação para a divergência foi representada pelo orgulho de sua própria comunidade dialetal.

Diante das considerações apresentadas, este brevíssimo estudo, embora incipiente, por explorar uma temática ainda pouco difundida e que será melhor explorada em nossa tese de doutoramento, pode contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas mais aprofundadas no processo de acomodação dialetal e nas atitudes linguísticas dos indivíduos, que sofrem as interferências das representações identitárias.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. A contribuição da análise de redes ao ensino da língua materna. *Anais do Seminário de Aprendizagem da Língua Materna*: Uma abordagem interdisciplinar, INEP, 1982.

CAMACHO, R. G. *Conflito entre a norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa*. 1984. – Tese (Doutorado), Unesp, Araraquara.

CARVALHO, S.; LÓSSIO, R. A era da dissimulação: A linguagem em tempos de tecnologia. In: III Simpósio Nacional de Hipertexto, *Anais...* Recife: UFPE, 2009.

FASOLD, R. *The sociolinguistics of society*. Cmpridge and Oxford: Blacwell Pblishers, 1984.

FLICK, Uwe. *Análise de dados qualitativos*: Graham Gibbs. Porto Alegre: Armed, 2009.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982, p.1-9.

GILES H.; COUPLAND N. *Language: contexts and consequences*. Pacific Grove (Ca): Brooks, Cole, 1991.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

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

LAMBERT, W. E. A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, XXIII, n. 2, 1967.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades; recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1982.

SCHIFFRIN, Anna de Fina; BAMBERG, Michael. *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SEPÉ, C. P. *Português falado: um estudo de atitudes com professores da rede municipal de Porto Alegre*. 1998. – Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

UFLACKER, C. M.; SCHNEIDER, M. N. Atitudes linguísticas e variedades dialetais alemãs. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 30, n. 1, p. 33-51,

jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://eventos.uepg.br/ojs2/index.php/uniletras/article/viewFile/186/184>

VASCONCELOS, M.; COELHO, Haydée R. *1000 rastros rápidos: cultura e milênio*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WANDERLEY, U.; CARVALHO, S. Cultura educacional no mundo em rede: o uso produtivo do Facebook. In: VI Simpósio Nacional de Hipertexto, *Anais...* Recife-PE, 2013.

**DENOMINAÇÕES PARA ARCO-ÍRIS EM SERGIPE:  
UMA ANÁLISE DIATÓPICA**

*Isabel Silva Silveira* (UESB/UFBA)

[isabelssilveira@yahoo.com.br](mailto:isabelssilveira@yahoo.com.br)

*Luiz Eduardo Simões de Burgos* (UESB/UFBA)

[eduardoburgos@bol.com.br](mailto:eduardoburgos@bol.com.br)

**RESUMO**

Neste artigo, pretendemos fazer um estudo para identificação das variantes de *arco-íris* que fazem parte do repertório linguístico dos falantes de Sergipe, à luz da dialetologia, através de seu método específico, a geolinguística. Trata-se de um estudo relevante, pois fornece uma amostra da diversidade linguística no campo semântico-lexical no estado de Sergipe; promove o reconhecimento das variantes populares produtivas entre os falantes e evidencia a importância dos atlas linguísticos para identificação de áreas dialetais do português popular do Brasil. Utilizando o *corpus* do *Atlas Linguístico de Sergipe*, este trabalho enfocará o campo temático *terra*, do qual selecionamos o termo *arco-íris* para fazermos uma análise semântico-lexical na perspectiva da distribuição diatópica. Trata-se da carta 03 que registra as variantes fonéticas de arco-íris e da carta 04 que traz outras designações para arco-íris. Para fundamentar a nossa pesquisa, tomamos como referência Cardoso (2005; 2010; 2012); Castilho (2001); Leite & Callou (2004); Cascudo (1954), dentre outros. O estudo realizado permitiu conhecer as seguintes denominações para arco-íris: *arco*, *arco-íris*, *arco-celeste*, *arco-da-velha*, *arco-de-velho*, *arco-inselente*, *arco-de-boi*, *olho-de-boi*. Observou-se também que o termo *arco-íris* é o mais produtivo, presente em treze dos quinze pontos de rede do estado. As formas menos produtivas são *arco-do-celeste*, *arco* e *olho-de-boi*.

**Palavras-chave:** Geolinguística. Variantes populares. Distribuição diatópica.

**1. Introdução**

A variação é um fenômeno inerente a todas as línguas e tem sido objeto de estudo de duas importantes disciplinas da linguística: a dialetologia, que tem como seu método específico a geografia linguística ou geolinguística, e a sociolinguística. Ambas estão ocupadas em relacionar os

fatores socioculturais com a diversidade linguística, assim, “a dialetologia é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. (CARDOSO, 2010)

Como destaca Castilho (2001, p. 137), enquanto os dialetólogos selecionam uma área geográfica para estudo, preparam e aplicam instrumentos próprios para o levantamento dos dados, anotam em cartas e constroem atlas linguísticos, os sociolinguistas preferem um estudo mais verticalizado de uma só comunidade, concentrada em pequena extensão territorial, induzindo, por métodos apropriados, o falante a mudar de registro ou grau de formalidade, separando-os segundo o sexo, idade, o nível sociocultural.

A diversidade linguística do Brasil é um fenômeno que pode ser observado até mesmo pelos próprios falantes que conseguem identificar pelo “jeito de falar” a origem de outra pessoa. E são esses falares que interessam aos linguistas que se ocupam em mostrar que essas diferenças não são apenas geográficas como esclarecem Leite & Callou (2004, p. 17)

Em suma, seria importante confirmar ou infirmar a tese de que as divisões dialetais do Brasil são menos geográficas que socioculturais e de que as diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto do que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural, originários de regiões distantes uma da outra. (LEITE & CALLOU 2004, p. 17)

No Brasil, os estudos dialetais foram oficialmente iniciados há mais de cento e oitenta anos, quando Domingos Borges de Barros, o Visconde de Pedra Branca, escreveu um texto para o *Atlas Etnográfico do Globo* de Aldrien Balbi, comparando, no âmbito do léxico, o português do Brasil e o português de Portugal (CASTILHO, 2001, p. 237).

A partir de então, o tema tornou-se recorrente entre linguistas, e muitos trabalhos foram desenvolvidos para uma melhor descrição e compreensão da diversidade da língua falada no Brasil. Dentre os estudos feitos com o objetivo de traçar áreas dialetais brasileiras, segundo Leite e Callou (2004, p. 18), pode-se destacar o de Antenor Nascentes, pois diferentemente dos demais, levou em consideração não somente critérios geográficos, históricos e socioculturais, como também os traços linguísticos diferenciadores, como a cadência prosódica. Assim, dividiu os falares brasileiros em seis subfalares: o amazônico, o nordestino, o baiano, o

fluminense, o mineiro e o sulista. Vale ressaltar que essa classificação dos falares dialetais feitos por Nascentes ainda é considerada pelos estudos atuais da dialetologia.

A partir de 1960, surgem os primeiros atlas linguísticos do Brasil com o objetivo de mostrar as áreas dialetais do Brasil, como veremos na seção subsequente que tratará especificamente desse tema.

Desta forma, considerando essa diversidade linguística, pretendemos, neste artigo, analisar como os falantes de Sergipe denominam o *arco-íris*, levando-se em conta a distribuição diatópica.

Utilizando o *corpus* do *Atlas Linguístico de Sergipe*, este trabalho enfocará o campo temático *terra*, do qual selecionamos o termo *arco-íris* para fazermos uma análise semântico-lexical na perspectiva da distribuição diatópica. Trata-se da carta 03 – *arco-íris* (ver anexo) e da carta 04 – *outras designações para arco-íris* (ver anexo).

No que se refere ao aspecto metodológico, para a realização da pesquisa, seguimos os seguintes caminhos: a) levantamento das designações do termo *arco-íris* nas cartas 03 e 04 do *Atlas Linguístico de Sergipe*; b) consulta aos dicionários c) análise das variantes.

## **2. Os atlas linguísticos no Brasil**

Em 1960, os primeiros atlas linguísticos foram produzidos no Brasil, como o *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, o *Atlas Linguístico de Sergipe*, o *Esboço de um Atlas de Minas Gerais*, o *Atlas Linguístico da Paraíba*, o *Atlas Linguístico do Paraná*. E com o objetivo de fazer o retrato da diversidade linguística do Brasil e estabelecer os limites dessas áreas dialetais, está em elaboração o *Atlas Linguístico do Brasil*, um projeto grandioso que está pesquisando com base em dados orais coletados *in loco* o léxico da nossa língua numa perspectiva dialetal. Cardoso (2010, p. 170) destaca quatro objetivos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil:

- (i) A descrição da realidade espacial e, conseqüentemente, a busca de definição de áreas dialetais demarcáveis através de isoglossas;
- (ii) O fornecimento de dados que possam contribuir para o aprimoramento do ensino de língua materna;
- (iii) A indicação de caminhos que explicitem a interface entre os estudos geolinguísticos e os demais ramos do conhecimento, sobretudo trazendo ele-

mentos da língua que possam aclarar questões de outra ordem do saber cientificamente organizado;

- (iv) Por fim, mas não em último lugar, o reconhecimento, ou melhor, a apresentação de português brasileiro como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica.

O *Atlas Linguístico de Sergipe* compõe-se de dois volumes: *O Atlas Linguístico de Sergipe*, 1987 e o *Atlas Linguístico de Sergipe II*, 2002. Veremos a seguir os aspectos metodológicos comuns aos dois atlas:

A rede de pontos selecionada obedeceu ao mesmo princípio adotado pelo *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Depois de estudar sistemática e detalhadamente os municípios que compõem o estado, levando-se em conta antiguidade do local, formações históricas, características culturais, grau de isolamento referencias de ordem linguística, definiu-se 15 localidades assim apresentadas dentro de sua microrregião: Litoral Sul Sergipano: 51 Santa Luzia, 53 Estância, 55 São Cristóvão, 56 Itaporanga d'Ajuda; Sertão de Rio Real: 52 Tomar do Geru; Agreste de Lagarto: 54 Pedrinhas, 58 Simão Dias, 57 Laranjeiras, 59 Divina Pastora; Nossa Senhora das Dores Propriá: 60 Ribeirópolis, 61 Brejo grande, 62 Propriá; Sertão Sergipano de São Francisco: 63 Nossa Senhora da Glória, 64 Gararu, 65 Curralinho. (CARDOSO, 2012, p. 112)

Os questionários utilizados têm por base o questionário do *Atlas Prévio dos Falares Baianos* e refletem dois enfoques. Inicialmente foi aplicado um questionário com cerca de 3.700 perguntas de quatro grandes áreas: *Terra, vegetais, homem e animais*. Num segundo momento, analisados os resultados da aplicação, foram selecionados itens relevantes e com eles foi elaborado um questionário mais reduzido que deveria ser aplicado no momento da recolha definitiva dos dados.

A escolha dos informantes seguiu o critério definido pela tradição geolinguística: pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, com pouco ou nenhum hábito de deslocamento, filhos e moradores da região pesquisada, preferencialmente de mais idade, com aparelho fonador sem defeitos visíveis e filhos de pais da mesma localidade.

A faixa etária respeitou a seguinte organização: faixa etária I: dos 30 aos 39 anos – 11 informantes; faixa etária II: dos 40 aos 48 anos – 13 informantes; faixa etária III: a partir dos 50 anos – 6 informantes.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Os inquiridores são pesquisadores do Grupo de Dialectologia da UFBA que participaram de todas as fases do projeto por isso tinham conhecimento profundo do questionário a aplicar-se.

Um dado significativo é a introdução da variável social gênero, pois se inquiriram em cada ponto de rede sistematicamente uma mulher e um homem, indicados nos cartogramas pelas letras A e B, respectivamente. Desta forma, o *Atlas Linguístico de Sergipe* é considerado pluri-dimensional, pela inserção de variável social.

As cartas linguísticas trazem informações semântico-lexicais e fonético-fonológicas, com notas que reproduzem a fala dos informantes, comentários dos documentadores. Os mapas mostram informações acerca da distribuição geográfica dos pontos, à rede de ferrovias e rodovias e à bacia hidrográfica:

O conjunto de cartas: (i) apresenta a distribuição diatópica, analisando presença/ausência dos fatos considerados; (ii) indica para cada resposta cartográfica o gênero do informante, o que faz com a utilização de símbolos – círculo para as mulheres, quadrado para os homens – e pela definição da posição dos sinais utilizados em relação ao ponto considerado – mulheres à esquerda, homens à direita; e (iii) permite a visão quantitativa imediata da relação dado registrado/gênero do informante, que é fornecida pelos gráficos de controle percentual. (CARDOSO, 2005)

Como se pode ver, os atlas linguísticos têm uma grande contribuição a dar aos estudos da variação e diversidade linguística do Brasil, pois a partir deles é possível fazer uma descrição do português brasileiro com possibilidades de reconhecimento da realidade espacial do domínio do português. Além disso, os atlas possibilitam o entendimento da variação linguística como fenômeno peculiar a qualquer língua de forma a eliminar preconceitos e discriminação social advindas da falsa interpretação da realidade linguística do Brasil.

### **3. O arco-íris nas cartas linguísticas e nos dicionários**

O primeiro momento da análise das denominações de *arco-íris* foi feito a partir da leitura das cartas 03 e 04 do *Atlas Linguístico de Sergipe*, conforme descrito a seguir:

A carta 03 do *Atlas Linguístico de Sergipe* registra as variantes fonéticas de *arco-íris* e foram identificadas 14 formas diferentes de realização da variante, presentes em 13 pontos de rede do estado. Vale ressal-

tar que o termo *arco*, que aparece como variante de arco-íris, foi identificado apenas uma vez, no ponto 58, na localidade de Simão Dias.

A carta 04 do *Atlas Linguístico de Sergipe* mostra as outras designações de arco-íris. Os itens lexicais encontrados foram: *arco-celeste*, *arco-do-celeste*, *arco-inselente*, *arco-de-boi*, *arco-da-velha*, *olho-de-boi*, *arco-de-velho*. Para o termo *arco-celeste* encontramos três variantes fonéticas, para *arco-da-velha* duas e para *arco-de-velho*, cinco realizações fonéticas diferentes.

O segundo momento da análise foi uma consulta aos dicionários para identificação das formas dicionarizadas e não dicionarizadas.

Com o objetivo de identificar as formas dicionarizadas, consultamos quatro dicionários da língua portuguesa: *Dicionário da Língua Portuguesa* (MORAES SILVA, 1949); *Novo Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1986); *Dicionário da Língua Portuguesa* (CALDAS AULETE, 1974); *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2009).

Reconhecida nos dicionários consultados como variante padrão para nomear o “arco colorido que aparece no céu em dias de chuva”, o *arco-íris* é designado como “fenômeno resultante da dispersão de luz solar em gotículas de água suspensa na atmosfera” em Ferreira (1986); “Meteoro luminoso em forma de arco”, em Caldas Aulete (1974); “Arco luminoso que se origina em fenômenos físicos e meteorológicos”, em Houaiss (2009); em Moraes Silva (1949) é “o mesmo que arco-celeste”. O autor, em seguida, faz distinção entre arco-íris primário e arco-íris secundário.

Nos quatro dicionários, o *arco-íris* tem o seu significado relacionado com o fenômeno meteorológico. A forma *arco-íris* é a que serve de referência para explicar outras designações para o termo. Assim, ao buscar o significado desses termos é comum encontrar a expressão “ver arco-íris”. Como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1- Denominações dicionarizadas de arco-íris

Variantes	Moraes e Silva (1949)	Houaiss (2009)	Ferreira (1986)	Caldas Aulete (1974)
Arco-íris	O mesmo que arco-celeste: Num arco-íris primário o vermelho está sempre do lado de fora e o violeta do lado de	Arco luminoso que se origina em fenômenos físicos e meteorológicos e é produzido quando a luz solar é refratada, dis-	Fenômeno resultante da dispersão de luz solar em gotículas de água suspensas na	Meteoro luminoso em forma de arco, que apresenta as sete cores do prisma ou do espectro solar pela sua ordem natu-

	dentro; num secundário esta ordem é inversa. Sin.: arco-de-deus, arco-da-velha, arco-da-chuva, arco-celeste.	persa e internamente refletida por gotículas de água provenientes da chuva e suspensas na atmosfera	atmosfera...	ral. Arco-celeste, arco-da-aliança, arco-da-chuva, arco-da-velha, arco-de-Deus
<b>Arco-da-velha</b>	O mesmo que arco-íris: Diz-se das coisas ou factos espantosos ou inverossímeis;	O mesmo que arco-íris. Que pertence ao campo do espantoso, do inacreditável, do inverossímil.	V. arco-íris	O mesmo que arco-íris. Coisas do arco-da-velha, coisas inverossímeis, acontecimentos extraordinários ou prodigiosos; monstruosos.
<b>Arco-celeste</b>	O mesmo que arco-íris	O mesmo que arco-íris	v. arco-íris	O mesmo que arco-íris.
<b>Arco-de-boi</b>	ND	ND	ND	ND
<b>Olho-de-boi</b>	ND	ND	Bras. BA: Arco-íris incompleto	ND
<b>Arco-inseleto</b>	ND	ND	ND	ND
<b>Arco</b>	ND	ND	ND	ND

Das variantes encontradas nos dicionários, algumas não foram identificadas no *Atlas Linguístico de Sergipe*, a exemplo de *arco-da-aliança*, *arco-de-chuva*, *arco-de-deus*. Da mesma forma, algumas das variantes encontradas no *Atlas Linguístico de Sergipe* não estão dicionarizadas, como *arco-inseleto*, *arco-de-boi*, *arco-de-velho*, *arco-do-celeste*. O termo *olho-de-boi* foi identificado como variante regional da Bahia para designar *arco-íris* incompleto em Ferreira (1986). Em relação à variante *arco-da-velha*, com exceção de Ferreira (1986), os demais dicionários mostram o sentido conotativo do termo utilizado para referir-se a coisas extraordinárias.

#### 4. Distribuição diatópica das variantes

O arco colorido que aparece no céu em dias em que o sol reflete a sua luz sobre a chuva é conhecido pela maioria como *arco-íris*. Trata-se de um fenômeno óptico e meteorológico que sempre esteve presente de forma emblemática na imaginação dos homens e em torno dele muitas

lendas surgiram ao longo do tempo. O *arco-íris* é amado e odiado nas diferentes culturas. Observem:

Para as populações indígenas de quase todo continente americano, é uma víbora que *ataja. lalluvia y no dejallover*. O *arco-íris víbora* é a materialização mais espalhada no mundo. Na terra americana é sempre maléfico e odiado. Na Europa é figura de carinho e com respeitos sobrenaturais. Os gregos e romanos diziam-no sinal luminoso da passagem de Íris, voando do Olimpo à terra com mensagem de Juno. (CASCUDO, 1954, p. 60)

Ainda segundo Cascudo (1954, p. 61), “o sertanejo não gosta do *arco-íris* porque furta água. No litoral se distrai bebendo água nos rios, lagoas, fontes [...]. Ao princípio da sucção é fino, transparente, incolor. Depois fica largo, colorido, radioso. Farto, desaparece”.

Em torno do *arco-íris*, muitas crenças populares se desenvolveram como acreditar que quem passa por debaixo do *arco-íris* muda de sexo e o recobrará se o passar em sentido contrário ou mesmo que no final do *arco-íris* há um pote de ouro esperando por aqueles que consigam encontrá-lo.

Outra maneira de explicar o fenômeno vem dos cristãos, conforme registro da *Bíblia Sagrada* (1993), em *Gênesis* capítulo 9, versículos 11-17:

Estabeleço a minha aliança convosco: não será mais destruída toda carne por águas de dilúvio, nem mais haverá dilúvio para destruir a terra.

Disse Deus:

Este é o sinal da minha aliança que faço entre mim e vós e entre todos os seres vivos que estão convosco, para perpétuas gerações: porei nas nuvens o meu arco; será por sinal da aliança entre mim e a terra.

[...]

O arco estará nas nuvens; vê-lo-ei e me lembrarei da aliança eterna entre Deus e todos os seres vivos de toda carne que há sobre a terra.

Disse Deus a Noé: Este é o sinal da aliança estabelecida entre mim e toda carne sobre a terra.

É provável que o termo *arco-da-aliança* tenha se originado a partir do episódio bíblico. Vale ressaltar que a variante não foi encontrada em Sergipe.

O quadro abaixo mostra a distribuição diatópica para as designações do “arco colorido que aparece no céu nos dias em que o sol reflete a sua luz sobre a chuva”, em Sergipe:

Quadro 2- Distribuição diatópica das lexias para designar o *arco-íris*

Item lexical	LOCALIDADES														
	Santa Luzia (51)	Estância (53)	São Cristóvão (55)	Itaporanga D'Ajuda (56)	Tomar do Geru (52)	Pedrinhas (54)	Simão Dias (58)	N. Sra da Glória (63)	Gararu (64)	Laranjeiras (57)	Divina Pastora (59)	Ribeirópolis (60)	Brejo Grande (61)	Propriá (62)	Curralinho (65)
Arco-íris	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Arco						X									
Arco-celeste	X							X							X
Arco-inselente							X				X				
Arco-da-velha	X											X			
Arco-de-boi												X			X
Olho-de-boi															X

Na amostra do *Atlas Linguístico de Sergipe*, o termo *arco-íris* é o mais produtivo e está presente em treze dos quinze pontos de rede do Estado. Esta forma também é reconhecida pelos dicionários consultados como a variante padrão utilizada pelos falantes da língua portuguesa, servindo de referência para explicar as outras designações do fenômeno

A variante lexical *arco-celeste* foi encontrada em três pontos diferentes do Estado: em Curralinho (65), Gararu (64), ao norte e em Santa Luzia (51), ao sul;

O termo *arco-inselente* foi identificado em duas regiões em todo o Estado: Ribeirópolis (60) e Nossa Senhora da Glória (63), localizados ao Centro, com duas realizações fonéticas diferentes. É possível que o termo seja uma variante fonética de *arco-excelente* ou um neologismo que surgiu a partir da realização de *arco-celeste*.

O item lexical *olho-de-boi* foi encontrado somente em Curralinho (65), ao norte do Estado; a variante *arco-de-boi* foi recorrente em Ribeirópolis (60) e Curralinho (65), e são as variantes menos produtivas.

Para a variante *arco-da-velha*, foram identificadas duas realizações fonéticas diferentes para marcar o termo nas localidades de Brejo Grande (61) ao leste, e Santa Luzia (51), ao sul. No aspecto semântico, além de representar o espectro de cores, também é utilizado para fazer referência a um fato espantoso, um acontecimento prodigioso.

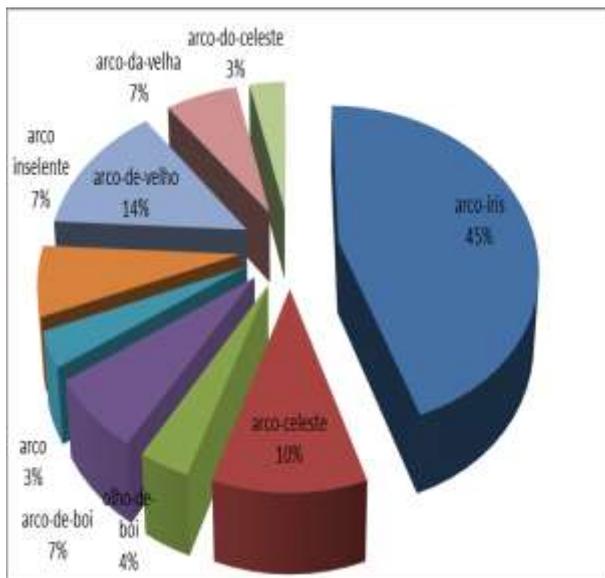
Para a forma *arco-do-celeste*, foi identificado apenas uma realização em todo estado, em Propriá (62). Há uma forte possibilidade de que o termo tenha surgido como variação de arco-celeste.

O termo *arco-de-velho* é o termo mais variável foneticamente: cinco formas diferentes de realizá-lo. Foi encontrado das localidades de Ribeirópolis (60), Estância (53), Tomar de Geru (52), Santa Luzia (51).

As localidades de Curralinho (65) e Ribeirópolis (60) são as que apresentam maior número de variantes. Em São Cristóvão, Itaporanga D’Ajuda, Simão Dias, Laranjeiras e Divina Pastora a única variante lexical utilizada pelos falantes é *arco-íris*.

Considerando as ocorrências dos variados termos para designar *arco-íris*, podemos, através do gráfico, perceber, em termos percentuais, as variantes mais utilizadas pelos falantes de Sergipe:

Gráfico 1- Uso das variantes de *arco-íris* em Sergipe



Ao observarmos o gráfico 1 de uso das variantes de *arco-íris* em Sergipe, fica facilmente identificado *arco-íris* como a forma mais produtiva, com 45% das realizações. Assim, a forma preferida dos falantes populares de Sergipe é, coincidentemente, a variante lexical padrão reconhecida nos dicionários. A segunda mais produtiva é *arco-de-velho*, com

14% das realizações, seguida por *arco-celeste*, com 10%. As menos produtivas são *arco-do-celeste*, *arco* e *olho-de-boi* com 3% cada uma.

## 5. Considerações finais

O estudo realizado permitiu identificar a partir do *Atlas Linguístico de Sergipe* quais são as variantes de *arco-íris* que fazem parte do repertório linguístico dos falantes das diferentes regiões do Estado. Foi possível identificar as seguintes denominações para o termo: *arco*, *arco-íris*, *arco-celeste*, *arco-do-celeste*, *arco-da-velha*, *arco-de-velho*, *arco-inselente*, *arco-de-boi*, *olho-de-boi*. Essa significativa quantidade de variantes pode estar relacionada com o fato de o *arco-íris* ser uma figura emblemática e estar envolto em lendas e mitos presentes no imaginário popular como algo que está ligado ao sobrenatural, fazendo parte da história linguístico-cultural do povo de Sergipe.

Um dado interessante observado está demonstrado no quadro 1 da distribuição diatópica dos termos que nomeiam o *arco-íris*. “Em mais de 1/3 dos municípios de Sergipe, esta é a única forma lexical utilizada pelos falantes das seguintes localidades: Simão Dias (58); Divina Pastora (59); Laranjeiras (57); Itaporanga d’ Ajuda (56); São Cristóvão (55); Pedrinhas (54). São localidades próximas umas das outras e ficam numa região ao centro sul do estado.

Diferentemente, os falantes das localidades de Currálinho (65) e Ribeirópolis (60) não utilizam a forma lexical *arco-íris*, valem-se de cinco termos diferentes para denominar o “arco luminoso”. São as duas regiões que apresentam mais produtividade de variantes do termo.

As variantes *arco* e *olho-de-boi* são as menos produtivas com apenas uma realização das localidades de Pedrinhas (54) e Currálinho (65), respectivamente.

*Arco-de-velho* é o item lexical que apresentou maior número de variantes fonéticas. Em *arco-da-velha* observou-se que a vitalidade do termo também está relacionada com novos sentidos assumidos pelo termo, já que é utilizado também como provérbio popular para expressar algo espantoso. Em relação à origem e sentido do termo, Cascudo (1954, p. 60) esclarece que “A ideia de *velha* reunida a *arco*, provém da corcova ou corcunda que é própria tanto do arco como da velha...”.

Em termos percentuais de usos das variantes de *arco-íris* demonstrado no gráfico 1, confirma-se o *arco-íris* como a forma mais produtiva, com 45% das realizações, sendo a forma preferida dos falantes populares de Sergipe é, coincidentemente, a variante lexical padrão reconhecida nos dicionários. A segunda mais produtiva é *arco-de-velho*, com 14% das realizações, seguida por *arco-celeste*, com 10%. As menos produtivas são *arco-do-celeste*, *arco* e *olho-de-boi* com 3% cada uma.

Desta forma, o estudo realizado é relevante, pois forneceu uma amostra da diversidade linguística no campo semântico-lexical no estado de Sergipe. Promove o reconhecimento das variantes populares produtivas entre os falantes e evidencia a importância dos atlas linguísticos na identificação de áreas dialetais do português popular do Brasil.

Pode também ser uma importante ferramenta para uso dos professores de língua materna no sentido de mostrar aos seus educandos as variadas formas de realização do termo, favorecendo o entendimento da variação linguística como um fenômeno inerente a todas as línguas e contribuindo para a eliminação do preconceito linguístico.

Não se pode esquecer, entretanto, que isso só foi possível graças ao fortalecimento da dialetologia como disciplina que tem se preocupado em identificar e descrever através da produção de atlas linguísticos os diferentes usos da língua nos diversos espaços.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A *BÍBLIA SAGRADA*. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

CALDAS AULETE, F. J. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 1974.

CARDOSO, Suzana Alice. Sergipe: um estado com dois atlas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel, 2005.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade; PAIM, Marcela Moura Torres. (Orgs.). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Nacional do Livro, 1954.

CASTILHO, Ataliba T. O português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FERREIRA, C.; FREITAS, J.; MOTA, J.; ANDRADE, N.; CARDOSO, S.; ROLLEMBERG, V.; ROSSI, N. *Atlas linguístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Aracaju: Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEITE, Yonne; Callou, Dinah. *Como falam os brasileiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MORAES SILVA, Antonio de. *Grande dicionário da língua portuguesa*, vol. 1. 10. ed. rev., corr., aum. e atual. Lisboa: Confluência, 1949.

Anexo 1

Atlas Linguístico de Sergipe, carta 3



Anexo 2

*Atlas Linguístico de Sergipe, carta 4*



**O ENSINO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA  
E O LIVRO DIDÁTICO:  
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM  
DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Andreia Silva de Assis* (UENF)  
[andreiad.silva@hotmail.com](mailto:andreiad.silva@hotmail.com)

*Liz Daiana Tito Azeredo da Silva* (UENF)  
[lizdaiana@ig.com.br](mailto:lizdaiana@ig.com.br)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

**RESUMO**

Com a divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo mudanças gradativas a fim de desenvolver e alavancar, de maneira eficaz, o ensino. Na disciplina de língua portuguesa, observa-se a preocupação em proporcionar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, conseqüentemente, o reconhecimento do seu caráter heterogêneo. Mas, mesmo assim, podemos alegar que a escola, e logo a sociedade, não aceitam a heterogeneidade da língua, preocupando-se apenas com a correta língua descrita pela tradição gramatical, e ao fazer isso, marginaliza as demais variantes, considerando-as um erro. Nesse sentido, na tentativa de minimizar e colaborar para uma educação linguística mais eficaz, relevante e menos elitista, diversos autores como Bagno, Soares e Labov acreditam que a sociolinguística pode auxiliar os docentes nesta tarefa de educar sem atuar negativamente na constituição da identidade social e linguística do indivíduo. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender a relevância da educação linguística no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, assim como a questão da variação linguística no âmbito escolar. Procuraremos discutir alguns equívocos cometidos pelos profissionais da educação, no que tange a variação linguística e norma padrão, como essas concepções desarmonizadas geram entraves que comprometem as discussões na sala de aula, cultivando uma ideologia tendenciosa e conservadora. Para tanto, analisaremos, através de questionários, os livros didáticos aprovados pelo PNLD de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, observando qual a metodologia de ensino abordada no tocante ao tema variação linguística.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Livro didático. Formação docente.

## 1. Introdução

No contexto educacional, nas práticas pedagógicas, o ensino de língua portuguesa, apesar das inovações no âmbito da ciência da linguagem, continua baseado em uma metodologia tradicionalista. Isso ocasiona problemas diversos na aprendizagem dos alunos, que são muitas vezes depreciados pela forma como falam. Na verdade, o ensino de língua portuguesa passou a ser conhecido como ensino de gramática, de forma que seus conceitos e regras são apresentados de maneira compartimentada e descontextualizada. Dessa forma, os docentes são direcionados a preparar suas aulas moldados no ensino normativo, caso contrário, não é considerado ensino.

Por esse motivo, tal ensino de língua materna promovido pela escola, tem mais a atrapalhar do que a desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Na verdade, o que ocorre é uma confusão nos conceitos de língua e linguagem gerando preconceito que se reflete na sociedade, de que não sabemos falar o português corretamente.

Sabemos que língua e linguagem não são a mesma coisa, mas que estão entrelaçadas pelo laço social da interação. Língua é o conjunto de sinais, são as convenções sociais feitas para caracterizar um idioma, e linguagem é a efetivação desse idioma, é a capacidade do indivíduo de comunicar-se por diversos tipos de canais e concretizar a língua, e o faz no ato de comunicação cotidiana, seja de caráter formal ou informal.

Por isso dizemos que todo indivíduo falante de sua língua sabe seu funcionamento. O que acontece é que esse falante, muitas vezes, domina apenas uma variante dessa língua, e é dever do ensino de língua materna preparar seus alunos para perpassarem de uma variante a outra sem grandes problemas. Mas, para isso, precisamos conscientizar a sociedade como um todo que toda variedade de uma língua é igualmente importante e tem seu lugar. O grande problema é que existe um preconceito da variedade oriunda das classes menos favorecidas, como se seus falantes fossem pessoas sem cultura, geralmente essas pessoas estão à margem da sociedade. O que aparenta ser é que, na verdade, julga-se o indivíduo que está falando, e não necessariamente o que ele está falando.

Nossa proposta de estudo é justamente conscientizar que tanto a gramática quanto a variação de uma língua são componentes igualmente importantes para o processo de ensino-aprendizagem, por isso é interessante se verificar de que forma a variação linguística vem sendo tratada

nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/2014, já que esse tema é bem pontuado no PCN desde sua publicação. Muitas vezes, o livro didático é o único material de apoio do professor e acesso do aluno, e se este não o faz de maneira satisfatória, ocasiona uma lacuna na vida escolar.

## 2. *Referencial teórico*

Estamos no século XXI, avanços tecnológicos mostram o rumo que se deve seguir. Inúmeras pesquisas são produzidas, patrocinadas pela sociedade, a fim de se avançar em todas as ciências, com o intuito de saber o presente, entender o passado e prevenir para o futuro. Os resultados obtidos pelas pesquisas são aplaudidos pela sociedade, já que mais um passo foi dado na história da humanidade. No entanto, quando se fala da própria língua a história muda de figura. A gramática normativa continua repetindo conceitos produzidos e descartados há anos e, no entanto, a sociedade, representando o interesse de alguns tradicionalistas, não aceita as inovações repudiando e banalizando as novas teorias da linguagem (BAGNO, 2007).

Com isso, a língua evolui, em sua qualidade máxima de ser heterogênea e viva, porém, lamentavelmente, ao deparar com os manuais de regras, ainda encontramos normas que há muito não são usadas, colocando os novos usos e dizeres como desvios e erros da oralidade.

Em 1997, o Ministério da Educação, preocupado com a renovação do ensino de todas as disciplinas das escolas brasileiras, lançou uma coleção de documentos que norteariam a educação nacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Desde então, tinha-se uma preocupação em desenvolver, de maneira mais eficaz, as mudanças curriculares que iriam alavancar o ensino (BAGNO, 2007). Na disciplina de língua portuguesa, observa-se a preocupação em proporcionar um ensino baseado nas novas descobertas da linguagem e, conseqüentemente, o reconhecimento do caráter heterogêneo da língua.

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentados, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o

de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (PCN, 1997, p. 26)

Desde então, existe uma preocupação com o tipo de ensino de língua desempenhado pela escola e seu reflexo na sociedade. Esse documento trouxe um ganho significativo, ponderando que, até então, a escola tradicional negava a existência da variação linguística como matéria de ensino, pois era considerada sinônimo de erro, incumbindo à escola a responsabilidade de corrigi-los. Com a publicação dos PCN, observa-se que o dispositivo educacional reconhece que existem falas dialetais que competem com a língua oficial, e que são discriminadas. No entanto, segundo Faraco (2008):

Temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado. (FARACO, 2008, p. 179)

O ensino tradicionalista até então desenvolvido pela escola, em que o indivíduo deveria reproduzir a língua descrita pelos manuais, refletiu na sociedade uma conduta preconceituosa em relação à linguagem falada. Esse preconceito enraizado gera problemas profundos e divisórios, já que os indivíduos são categorizados pela forma como falam. Na escola, os alunos são medidos pela maneira como se articulam e qualquer desvio da norma padrão é encarado como erro, que precisa ser consertado, sem levar em consideração sua origem sociocultural. Geraldi (1996) sinaliza para os professores de língua portuguesa a importância de ensinar a norma padrão sem que isso signifique depreciar sua linguagem familiar.

Cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos. (GERALDI, 1996, p. 163)

A linguagem falada por qualquer indivíduo é resultante de uma série de características, sendo, portanto, considerada individual e particular, já que representa a linguagem de seu grupo social. A escola deve

considerar a linguagem trazida pelo aluno, sem desprezar e trata-la como um simples erro gramatical. Desconsiderar outras formas de fala traz malefícios, porque, muitas vezes, o aluno não consegue compreender o ensino proposto pela escola. Segundo Soares (1989), o problema está na linguagem utilizada na escola:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1989, p. 17)

Um dos motivos pelo qual a aprendizagem não ocorre de maneira eficaz, é que a escola adota o princípio do caráter homogêneo da língua, com o intuito de padronizar a língua falada e escrita na sociedade. O mais interessante é que o ensino de língua é tratado, em sua matriz curricular, como ensino de gramática, esquecendo-se de que o indivíduo, quando chega à escola, já domina a modalidade falada da língua. Ao impor apenas uma variedade, reprime aquela que o aluno já domina, dando-o a “oportunidade” de substituição. Essa repressão, por parte da escola, é pedagogicamente incorreta, segundo Bortoni-Ricardo (2004), pois:

(...) uma pedagogia que culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

A gramática normativa, assim como a escola, vê a língua como sistema homogêneo, pronto e acabado, tendo como base os estudos gramaticais dos gregos e latinos. Nos livros didáticos e nas gramáticas, esta se define como um conjunto de regras que impõem um modelo ideal de língua que deve ser seguido. Assim, a língua escrita se sobrepõe à falada, da mesma forma que somente a variedade culta é passível de ser estudada e aprendida. Possenti (2000) afirma que

O fracasso dos alunos em provas que exigem escrita não é só o fracasso da escola, mas o de uma sociedade que valoriza o que tem pouco valor – escrever sempre as mesmas palavras e frases – e não valoriza o que tem muito valor – a capacidade de alguém ser sujeito de um texto, de defender ideias que se articulem, mesmo que haja pequenos problemas de escrita. (...) Somos uma sociedade que valoriza ortografia e casuísticas medievais sobre correção gramatical. (POSSENTI, 2000, p. 55)

Dentre as diversas variedades que circulam na sociedade, a escola elegeu a variedade de prestígio para ser ensinada. Além disso, ensina-se também seus valores e costumes, a linguagem usada e ensinada é a

mesma falada pela classe abastada socialmente, fazendo com que o estudante da classe desprestigiada socialmente não se sinta pertencente àquela língua e, conseqüentemente, àquela sociedade. Isso acarreta o fracasso escolar e social, já que esse indivíduo terá dificuldades de se engajar de maneira satisfatória na sociedade.

Nesse sentido, Labov (*apud* CYRANKA, 2011) pondera que

A língua da sala de aula deve ser uma propriedade comum de todas as classes sociais e grupos étnicos; livres da identificação com estilo masculino e feminino; neutro em relação à oposição entre alta cultura e cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar; e restaurar o vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que carregam esse peso social. (LABOV, 1987, p. 145, *apud* CYRANKA, 2011, p. 71)

Quando o aluno já é familiarizado com a variedade culta, sofre menos, já que comete menos erros; no entanto, pode-se dizer que a maioria dos alunos não são sabedores dessa modalidade e isso provoca ruídos entre os interlocutores.

É no meio social que a linguagem se desenvolve, cria, recria e transforma a própria linguagem. Ela, a língua, é sensível a toda mudança cultural que ocorre na vida do homem, seja de ordem individual, social, regional, sexual, etária, como também temporal, que é o caso da mudança linguística (MARTELOTA, 2003, p. 57). Dessa forma, o homem muda a sua linguagem à medida que ele se muda de acordo com suas condições sociocultural, já que tudo está intrinsecamente entrelaçado. Em seus trabalhos, Labov (2008) comprovou como o meio social interfere diretamente na linguagem do indivíduo, surgindo a sociolinguística.

Os PCN introduziram os conceitos de sociolinguística, até então pouco conhecidos na prática docente. No entanto, apesar dos esforços, poucos trabalhos abordam a questão da variação linguística e, menos ainda, para ser utilizado em sala de aula como material de apoio aos docentes. Para Bagno (2007, p. 29): “O resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não distorcida”. Essa utilização distorcida, confusa e propagadora de mais preconceitos da variação linguística é encontrada nos meios de comunicação de massa e em materiais pedagógicos, que ponderam que só existe variedade na fala dos falantes da zona rural e da região norte/nordeste do país.

Com o intuito de mudar esse quadro desastroso, vários trabalhos e pesquisas são produzidos, mas, muitas vezes, poucos deles realmente se

tornam acessíveis à maioria da população. Além disso, quando surgem oportunidades nos meios de comunicação, profissionais de outras áreas acabam deturpando as ideias com informações imprecisas e equivocadas a respeito da linguagem (BAGNO, 2007, 2009). Os meios de comunicação, quando engajados com a verdade e com o compromisso de levar a informação, são fundamentais para a vida em sociedade, mas quando se tem apenas o interesse de alguns em vista, dando ao seu telespectador/leitor uma visão equivocada e distorcida da realidade, ela presta um desserviço à população e a sua dignidade (BAGNO, 2007; SCHERRE, 2005).

Mesmo diante de várias correntes contrárias à sua manutenção, a Sociolinguística vem propondo novos métodos de ensino de língua materna, com o intuito de promover uma educação linguística eficaz e extirpar o preconceito linguístico, tão presente na sociedade, dando a todos os falantes uma igualdade de oportunidades para o aprendizado da língua portuguesa. Para Sgarbi (2008), essa não é uma tarefa fácil, mas possível:

Estudar, ensinar e aprender uma língua, em uma perspectiva sociolinguística, são tarefas para aqueles que conseguem perceber a dinamicidade a que ela está exposta e derrubar o mito de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino/aprendizagem. (SGARBI, 2008, p. 168)

No entanto, é importante salientarmos que o docente, ao ensinar a língua padrão, não imponha a substituição de um pelo outro. Ao contrário, deve propiciar ao aluno condições suficientemente claras para que ele possa transitar de um dialeto para o outro sem grandes dificuldades. Segundo Soares (1989, p. 49) “A postura mais amplamente adotada (...) é a de um bidialetalismo: falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto padrão para usá-lo nas situações em que ele é requerido”.

Essa postura deveria ser seguida nos livros didáticos que, na maioria das vezes, abordam questões e atividades de fixação de forma a dar ao aluno a perspectiva de que a única forma correta de se escrever e falar é a norma padrão. Apesar da grande melhora na qualidade nos livros didáticos desde a criação do PNLD, ainda há a necessidade de ser revista essa questão da norma padrão e da variação linguística.

Segundo Bagno (2007), um dos principais problemas encontrado no livro didático é a constante ligação do tema variação linguística aos sinônimos de falares regionais, rurais ou de indivíduos não escolarizados ou com nenhuma instrução, por isso a insistência em exibir como exemplos uma tirinha do personagem Chico Bento, um samba do repertório de Adoniran Barbosa ou poema de Patativa do Assaré. Para o autor (2007,

p. 120) “Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de um modo mais ‘correto’, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação”. Mas, desde quando só temos variação linguística neste grupo de indivíduos? Diversos fatores interferem em nossas escolhas comunicativas, inclusive o momento e o interlocutor da enunciação. Deveria ser uma das tarefas da escola proporcionar ao aluno a consciência dessa mudança e melhorias na qualidade da comunicação.

A escola deve valorizar a gramática internalizada do aluno e sujeitá-lo ao maior número possível de experiências linguísticas, priorizando a leitura, a escrita, a narrativa e todas as outras formas de expressão. Deve também levar o indivíduo a refletir sobre sua própria língua, tendo a consciência de que sabe falar sua língua, mas que precisa saber mais sobre ela, que existe uma diversidade de outras formas de expressar-se nessa língua e que esse saber pode desenvolver por toda a vida. Esta é uma das formas de começar a modificar a sociedade discriminadora, já que, nela, as variantes linguísticas cumprem papel de intensa e completa significação.

Sabemos que o ensino proposto pela escola, em sua maioria, mantém uma perspectiva tradicional normativa. Nesse sentido, acaba deixando a desejar ao priorizar a norma padrão e desvalorizar os falares e as informações culturais que o aluno traz de casa, como se o único conhecimento que merecesse ser aprendido e estimulado é o oportunizado pela escola. Exploramos a realidade da rede pública estadual de ensino, em que observamos a postura dos docentes quanto ao ensino de língua materna e a desvalorização da linguagem do aluno enquanto sujeito de sua própria aprendizagem.

Com as leituras e com o livro *Nada na Língua É por Acaso*, de Marcos Bagno, observou-se que o ensino da norma padrão precisa ser ancorado ao conhecimento prévio do aluno, dando-o oportunidade de aprender que uma variação é perfeitamente aplicável a cada situação comunicativa correspondente. Nesse livro, o autor ressalta que o ensino tradicional ainda é pautado na norma padrão, discriminando toda fala que difere dos textos clássicos, acarretando o preconceito linguístico. Ainda segundo o autor, a sociolinguística com seus pressupostos, ajudariam no fazer pedagógico escolar, orientando o docente que toda variação linguística é tão importante quanto a padrão e é dever da escola oportunizar ao aluno a competência de perpassar pela linguagem de acordo com a situação comunicativa.

Mesmo com a divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o que se verifica, no ambiente escolar, é um o processo de aprendizagem ainda desvinculado das propostas desse dispositivo, de forma que a escola continua sendo local de expansão de preconceitos e desvalorização da fala de seus alunos e de sua comunidade. Diante disso, busca-se um ensino pautado nos pressupostos da sociolinguística, pois se acredita que esta possa auxiliar no processo de ensino, valorizando, expandindo o conhecimento prévio de seus educandos e proporcionando um ensino de língua portuguesa sem que, com isso, o indivíduo perca sua identidade coletiva e individual. É importante que o ensino de gramática seja oferecido pela escola, para que todo o indivíduo tenha igualdade de condições ao competir para o mercado de trabalho e nas relações sociais, e isso significa dar a ele ferramentas para adaptação da linguagem de uma situação comunicativa para outra.

Quanto à variação linguística, ainda se configura como componente de debate, já que em muitos casos é objeto de preconceitos dentro da sociedade, que valoriza e estimula sua própria linguagem, e discussões entre os próprios autores da sociolinguística. A escola, nesse quesito, tem se mostrado um espaço de manutenção e expansão do preconceito linguístico, desvalorizando a fala dos alunos e de sua comunidade, os atores envolvidos.

Isso acarreta perdas lastimáveis para qualquer falante da língua portuguesa brasileira e que acaba, por vezes, refletindo na afirmação de que a “língua portuguesa é difícil”, já que não houve um devido preparo, algumas vezes por parte do próprio docente em processo de formação. A consequência são estudantes e falantes de uma língua que não sabem sua relevância e também não reconhecem que existe uma diversidade de opções que se adequa perfeitamente para cada situação comunicativa.

### 3. *Discussão*

Como dissemos, apesar da melhora consistente observada no livro didático nos últimos anos, desde a criação do PNLN, ainda se verifica uma defasagem na questão da variação linguística. Isso se deve ao fato de muitos trabalhos serem realizados sobre o tema, mas poucos são somatizados à metodologia e aplicação escolar.

Sabemos também que os livros didáticos devem ser vistos apenas como um dos suportes que o docente deve ter em mãos para o processo

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

de ensino-aprendizagem de seus alunos, e que deve partir do docente meios suficientes para suprir as lacunas que o livro possa deixar, mesmo porque, diante da realidade de cada escola, o material pode ser direcionado. No entanto, muitas vezes, ele é o único livro que o aluno tem acesso e, por vezes, toma as informações ali contidas como uma verdade universal, inquestionável. Se isso ocorre, nada mais apropriado do que tornar o material escolar o mais adequado possível para contribuir na formação do aluno.

Neste sentido, cabe ao professor estar atento e bem preparado para atingir o objetivo da educação. O aluno não pode ser visto como um mero compartimento pronto para ser preenchido. Ele traz consigo toda uma cultura a ser compartilhada e complementada pela vivência escolar.

A fim de se observar os livros didáticos destinados e distribuídos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, separamos cinco (5) coleções de língua portuguesa, aprovadas pelo Programa Nacional de Livro Didático/2014 (PNLD). Catalogamos e numeramos as coleções para melhor compreensão das tabelas e distribuímos nosso foco de interesse nas perguntas abaixo.

Coleção 1	“Português: uma língua brasileira” de Lígia Menna, Regina Figueiredo, Maria das Graças Vieira.
Coleção 2	“A aventura da linguagem” de Luiz Carlos Travaglia, Maura Alves de Freitas Rocha e Vania Maria Bernardes Arruda-Fernandes.
Coleção 3	“Universos: língua portuguesa”, obra coletiva e desenvolvida por Edições SM, editor responsável Rogério de Araújo Ramos.
Coleção 4	“Português: linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cohar Magalhães.
Coleção 5	“Jornadas.port – Língua Portuguesa”, de Dileta Delmanto e Laiz B de Carvalho.

Nosso objetivo é verificar o que propõem as coleções, se preparam o professor para sua utilização e se a variação linguística faz parte de maneira eficaz dos conteúdos programáticos por elas trabalhados.

Na primeira questão, observamos quais as propostas que as coleções se baseiam e verificamos que:

### **a) O que se propõem as coleções?**

Coleção 1	As autoras procuram, em toda coleção, “propor situações que estimulassem os alunos a refletir sobre a heterogeneidade linguística, analisando as variantes, mas optamos por privilegiar um trabalho em que eles exercitem a habilidade linguística associada à variedade urbana de prestígio por ser essa a que
-----------	---

	com mais frequência estará presente na situação escolar e na futura vida profissional dos alunos”. (p. 4)
Coleção 2	Segundo o manual do professor, busca-se com essa coleção trabalhar “o que é fundamental para a educação linguística dos alunos. Por isso, (...) constam textos de diferentes gêneros e om diferentes funções...” (p. 3)
Coleção 3	A equipe oferece ao professor um “apoio consistente não só no que se refere ao conteúdo disciplinar, mas também em relação aos seguintes eixos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de recursos digitais em sala de aula;</li> <li>• Diversidade regional;</li> <li>• Inclusão social do aluno com necessidades educacionais especiais;</li> <li>• Desenvolvimento da competência escritora;</li> <li>• Interdisciplinaridade.” (p. 5)</li> </ul>
Coleção 4	Os autores buscam com esta nova edição da coleção trabalhar com a leitura “comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social”; com conceitos gramaticais que “alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso; uma proposta da produção textual apoiada na teoria dos gêneros textuais ou discursivos e na linguística textual; e o interesse em explorar outras linguagens, além da verbal, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário etc.” (p. 4)
Coleção 5	As autoras organizaram de acordo com “o fato de que a linguagem não é um mero conteúdo escolar, mas sim uma atividade humana, histórica e social. Portanto, seu estudo deve contribuir para auxiliar o educando a ler o mundo em que vive; a analisar o que dele se diz e se pensa; a expressar uma visão fundamentada e coerente dessa leitura e dessa interpretação. Daí a preocupação em criar uma proposta na qual as práticas de leitura, escrita, escuta, produção de textos orais e escritos e reflexão sobre a linguagem sejam sempre o foco na sala de aula.” (p. 3)

Como podemos observar, todas as coleções abordadas têm como objetivo trabalhar a diversidade linguística e comprometimento com a formação de leitores competentes em diversos gêneros de textos, ampliando assim a compreensão da realidade e tornando o aluno um usuário competente da língua. Analisando as coleções, verificamos que trabalham com diversos textos, que são aprofundados e alargados a cada ano escolar. Além disso, diante da importância que o tratamento dado aos tipos e gêneros textuais tem angariado ao longo dos últimos anos, essas coleções foram avaliadas neste quesito pelo PNLD/2014 como pontos fortes.

Outra questão que achamos pertinente neste trabalho foi verificar quais são as perspectivas dominantes nas coleções, e para nossa surpresa apesar de nas propostas das coleções constarem uma reflexão da heterogeneidade da língua, não foi isso que efetivamente se concretizou nas atividades propostas pelos autores.

**b) Quais são as perspectivas dominantes?**

Coleção 1	As autoras alertam que, apesar de considerar a importância da variação linguística, optaram contemplar “as manifestações linguísticas que estão condicionadas aos usos que fazemos da língua em situações da vida pública...”, ou seja, “normas urbanas de prestígio”. (p. 5)
Coleção 2	Apesar de a proposta da coleção ser a “educação linguística dos alunos”, pode-se observar que a linguagem oral trabalhada é a norma culta.
Coleção 3	A Equipe utiliza a norma culta em toda a coleção, apesar de no livro do 6º ano, na seção “Mais Gramática”, ter utilizado exemplos de variação linguística.
Coleção 4	Os autores utilizam a norma-padrão, uma vez que devido sua importância, “a escola se propõe ensiná-la a todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida social”. (p. 38)
Coleção 5	As autoras utilizam a norma culta. No manual do 7º ano (p. 151), as autoras explicam em um pequeno texto o porquê de se estudar a norma-padrão na escola. Segundo elas, um dos motivos é que indivíduos de variedades desprestigiadas deixam de usufruir de serviços públicos porque não “compreendem a linguagem empregada”, e outro motivo seria o acesso ao “conhecimento acumulado por muitas gerações; permite compreender e redigir textos literários, didáticos, técnicos, científicos, jornalísticos; permite sair-se bem em situações relativas a trabalho, concursos e provas.”

Há uma unanimidade em todas as coleções pesquisadas, apresentam como perspectiva dominante a norma culta ou variedades urbanas de prestígio, provenientes da norma-padrão, apesar de evidenciarem alguns exemplos de outras variedades linguísticas socialmente desprestigiadas. Os autores alegam que optaram por utilizar a norma-culta em detrimento das demais em virtude de sua relevância na esfera social, econômica e política. Além disso, o ensino da variedade falada pelas classes prestigiadas socialmente dá ao indivíduo condições de se juntar a outros indivíduos em situações sociais, como provas e concursos, e culturais, como cinemas e teatros.

**c) O livro didático trata da variação linguística?**

Coleção 1	A variação linguística é trabalhada nas seções “Para se refletir sobre a língua” e “Outras Leituras” em mais de um capítulo do volume.
Coleção 2	Na unidade I intitulado “Língua e Linguagem” é composta por três capítulos, os autores trabalharam com a temática língua e suas variedades. Além da variação linguística, esses capítulos também ressaltam os diferentes tipos de linguagem.
Coleção 3	Na seção “Mais gramática”, localizado ao final do livro, a Equipe trabalha com a definição de língua e linguagem, da questão da variação linguística, variedade-padrão e adequação linguística, no exemplar do 6º ano; e, aparece novamente no 9º ano na seção “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto” apenas como uma retomada e poucas atividades.

Coleção 4	A coleção trabalha com a variação linguística no livro do 6º ano na seção “A língua em foco”.
Coleção 5	O livro do 7º ano aborda a variação linguística e suas modalidades na seção “Reflexão sobre a língua”.

A variação linguística é um tema muito debatido na atualidade, devido ao seu caráter excludente e preconceituoso apresentado em contrapartida à norma-padrão. Apesar de inúmeros trabalhos acadêmicos e científicos sobre o tema, a escola ainda encontra resistência em abarcar, em seus bancos, variedades oriundas das classes menos favorecidas da sociedade. Na verdade, a própria sociedade não aceita, tampouco estimula, a abertura escolar para essas variantes. Neste sentido, todos os livros didáticos observados abordam a questão variacional da língua portuguesa e de sua riqueza linguística, porém opta por uma linguagem padronizada, quase cristalizada no tempo.

**d) O livro didático cita a pluralidade de línguas que existe no Brasil?**

Coleção 1	Não. A coleção não aborda a riqueza de línguas que existe paralelamente ao português, como as línguas indígenas.
Coleção 2	Sim, os autores abordam a pluralidade da língua no Brasil trazendo um texto abordando a história das línguas existentes no país na atualidade e na época do descobrimento. (7º ano, 74/75)
Coleção 3	Não, a coleção não aborda informações sobre a pluralidade linguística no Brasil.
Coleção 4	Sim, o livro do 6º ano traz um texto que aborda a pluralidade linguística existente no Brasil, acrescentando que nosso país “está entre as dez nações com o maior número de línguas”, no total de 195 línguas.
Coleção 5	Sim, as autoras colocaram uma nota falando sobre a pluralidade de línguas no Brasil, o título é “País de muitas línguas” (7º ano, p. 145)

A maioria dos livros analisados mostra a riqueza de línguas que se encontram mergulhadas junto ao português nosso de cada dia. Existe um mito de que no Brasil só se fala o português, e muitas vezes essa informação é difundida, quando não escondida, pela sociedade. Essa informação é muito relevante para o ensino de língua portuguesa, pois mostra que o que conhecemos como português é na verdade uma miscigenação de formas fundidas pelo tempo e disputas que ainda estão em processo de aceitação por parte do indivíduo.

**e) O manual pedagógico da coleção traz conceitos-chave teóricos?**

Coleção 1	A coleção apresenta conceitos que norteiam o trabalho docente, além disso, ao final de cada livro didático, as autoras apresentam “considerações teóricas, orientações didáticas e sugestões de leitura e de atividades complementares para o desenvolvimento dos conteúdos de cada capítulo”. (p. 37)
Coleção 2	O manual apresenta conceitos que orientam o professor na realização das atividades. Além disso, apresenta os princípios que norteiam a proposta da coleção. “Todo falante possui uma gramática internalizada, construída partir das próprias experiências linguísticas. Esse conhecimento prévio deve ser o ponto de partida para o trabalho desenvolvido na escola. Uma língua é constituída por múltiplas variedades (sociais, geográficas e históricas), logo a heterogeneidade é uma característica constitutiva da língua”. (p. 6)
Coleção 3	O manual apresenta conceitos e informações para que o docente tenha entendimento para se trabalhar os objetivos da coleção, como por exemplo, uso de recursos digitais, inclusão social, fazendo apontamentos de como lidar e avaliar um aluno com problemas visuais, auditivos, Down, autistas, entre outros, visto que a inclusão faz parte do cotidiano nas escolas brasileiras. “Uma das propostas desta coleção, em sua forma de articular o estudo, é oferecer variadas oportunidades de interação entre o livro didático e as tecnologias digitais...” (p. 6)
Coleção 4	O manual oferece conceitos e informações que orientam o docente para a compreensão da proposta da coleção, por exemplo, pode-se citar a proposta da produção textual. Os autores, após apresentarem o tópico, afirmam ao final que “Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: <i>todos os alunos</i> devem aprender a escrever <i>todos os tipos de texto</i> .” (p. 32)
Coleção 5	Sim, as autoras oferecem ao docente as concepções teóricas que nortearam o embasamento de toda coleção.

Todos os manuais observados trazem, para o docente, conceitos e informações pertinentes para compreensão da proposta do livro didático. Além disso, apresentam orientações didáticas, sugestões de leitura e de atividades complementares, com o intuito de oferecer ao professor suporte didático-metodológico para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, pode-se dizer que os livros didáticos preparam o professor para sua utilização e valorizam a importância de se trabalhar os gêneros textuais. Os professores interessados encontram informações suficientes para se atualizarem, principalmente aqueles que há muito não se reciclam quanto as inovações da ciência da linguagem

#### 4. Conclusão

Não temos a pretensão de termos analisado todas as possibilidades de utilização do material descrito, até porque, depende e muito dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Apenas apontamos algumas questões pertinentes ao tema proposto.

A efetivação do ciclo de aprendizagem requer muitos fatores, tanto internos (próprio aluno) quanto externos (métodos e motivações), portanto seria difícil se falar em algo infalível para o processo de aprendizagem de língua portuguesa para um indivíduo falante e situado num contexto social desde o dia do seu nascimento.

Talvez fosse mais apropriado não falar em ensino de língua portuguesa, porque o que se tem ministrado até então nesta disciplina escolar é basicamente ensino de gramática, e sim em desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, porque se ele sabe ler e escrever com desenvoltura, saberá compreender com maior eficácia a gramática de sua língua.

Os livros didáticos são um forte instrumento de ensino escolar e cumprem o que se destinam a ser. Não podemos tê-los como vilões do fracasso escolar, talvez a sociedade seja a grande malfeitora neste cenário, pois reprime nossa cultura familiar e tarja os que conseguem falar/escrever do jeito socialmente errado como deformadores da língua. Assim, os livros devem seguir a lei linguística imposta socialmente, já que, mesmos os indivíduos discriminados, tendem a acreditar que o correto é seguir a tradição gramatical, e também discriminam os demais usos, inclusive o seu. Esse é o poder da dominação social.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIN, T. M. Sociolinguística. Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-47.

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

\_\_\_\_\_. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 44. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2008.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CYRANKA, L. F. M. *Dos dialetos populares à variedade culta: a sociolinguística na escola*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. *Jornadas.port: língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

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

LEAL, T. F.; GOIS, S. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. G. Costa; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *O livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*, p. 237-260. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTELOTTA, M. E. A mudança linguística. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-71.

MENNA, L.; FIGUEIREDO, R.; VIEIRA, M. das G. *Português: uma língua brasileira*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2012.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.; (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

PAIVA, M. da C. de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 33-42.

POSSENTI, S. *Mal comportadas línguas*. Curitiba: Criar, 2000.

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RAMOS, Rogério de Araújo (Ed.). *Universos: língua portuguesa*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

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

SGARBI, N. M. F. de Q. Os eventos da oralidade no ensino da língua portuguesa. *Revista Trama*, v. 4, n. 7, p. 167-175, 2008.

TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA, M. A. de Fr.; ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. *A aventura da linguagem*. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

**PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL  
NAS REVISTAS DA TURMA DA MÔNICA**

Priscilla Gevigi de Andrade (UFES)  
[pri\\_gevigi@hotmail.com](mailto:pri_gevigi@hotmail.com)

**RESUMO**

Neste artigo, desenvolvido com base nos princípios da sociolinguística variacionista, de William Labov, analisamos as revistas da *Turma da Mônica* (1970 e 2010). Nosso foco foi a alternância *nós/a gente*, representando a primeira pessoa do plural no sistema pronominal do português brasileiro, nas falas dos personagens desses quadrinhos. Escolhemos como *corpus* as histórias em quadrinhos por se tratar de um gênero misto que envolve as duas modalidades da língua: a escrita e a oral, aliadas a um jogo de desenhos e cores, tornando essas histórias atraentes a pessoas de todas as faixas etárias. O vocabulário utilizado nessas histórias em quadrinhos deve ser adequado às personagens, a fim de transmitir uma naturalidade à conversação e situar o leitor quanto às características de cada uma. Assim, os personagens mais formais usam um vocabulário mais elaborado e selecionado. Diante disso, destacaremos os estudos nesse gênero e abordaremos a temática da variação linguística, com os estudos sobre a primeira pessoa do plural.

**Palavras-chave:** Sociolinguística variacionista. Histórias em quadrinhos.  
Alternância “nós”/“a gente”. Variação linguística.

**1. Introdução**

Há algumas décadas, a variação linguística entre as formas *nós/a gente* no sistema pronominal do português brasileiro despertou o interesse de diversos pesquisadores brasileiros. Entre os estudos desenvolvidos, destacam-se os realizados sob o enfoque da teoria da variação e da mudança linguística.

Tomando por base algumas dessas pesquisas, especialmente as de Lopes (1999) e Omena et al. (1996), investigamos as formas pronominais *nós/ a gente*, representantes da primeira pessoa do plural, nas revistas em

quadrinhos da *Turma da Mônica* do ano de 1970 e 2010, do escritor e produtor paulista Mauricio de Sousa, tendo como aparato teórico os princípios da sociolinguística variacionista, de William Labov (1972). Essa Teoria permite analisar esse fenômeno sob a perspectiva da variação e da mudança linguística, entendidas como inerente ao próprio sistema linguístico. Para essa compreensão, a teoria variacionista se utiliza de um grande número de dados, que estão sujeitos a uma análise estatística. Nas palavras de Guy e Zilles (2007, p. 73), essa análise quantitativa “possibilita o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador apreender sua sistematicidade, seu encaixamento linguístico e social e sua eventual relação com a mudança linguística”.

Para a análise quantitativa, utilizamos o programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), a versão recente do pacote de programas VARBRUL (PINTZUK 1988). Este é

um conjunto de programas de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística que mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente”. [...] “O programa também permite ao pesquisador testar várias hipóteses possíveis sobre a natureza, o tamanho e direção dos efeitos das variáveis independentes. (GUY & ZILLES, 2007, p. 105)

Somadas esta análise quantitativa e a interpretação do pesquisador, tem-se a devida caracterização do fenômeno linguístico.

Ao todo, foram analisados 1258 dados nas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* – 1970 e 2010, em sentenças como (i), (ii), (iii) e (iv):

(i) Chico bento para Zé Ielê:

– Ansím, num dá, Zé! “Nóistamo” fazendo paperdi bobo!

(ii) Cascão para Capitão feio:

– Caramba! “Estamos” nos estúdios Mauricio de Souza!

(iii) Mônica para Cebolinha e Cascão:

– Vejam o que “a gente” trouxe!

(iv) Cascão para Chovinista:

– Oh! Oh! Chovinista, olha lá! É melhor Ø se apressar! (“a gente”, implícito, de acordo com o contexto imagético)

Labov (1994) propõe que os estudos sobre a mudança linguística devem observar intervalos de tempos distintos. Essa análise, denominada

tempo real, possibilita que se confrontem dois ou mais períodos discretos de tempo. Dessa forma, o objetivo central da presente pesquisa é um estudo em tempo real de curta duração sobre o comportamento dos pronomes de 1ª pessoa do plural no gênero quadrinhos, observando a alternância entre as formas nós/a gente – nas modalidades: oral e escrita da língua, em duas sincronias distintas, isto é, em dois intervalos de tempo distintos: o ano de 1970 e 2010, contribuindo, assim, para os estudos no quadro do sistema pronominal brasileiro.

O objetivo específico deste estudo é verificar as variáveis linguísticas e sociais que atuam sobre a alternância das formas nós/a gente na história em quadrinhos da *Turma da Mônica*, partindo das seguintes hipóteses: 1) a forma inovadora “a gente” é mais utilizada pelos personagens do gênero feminino; 2) personagens crianças e jovens usam mais “a gente” do que personagens adultos e idosos; 3) personagens urbanos usam mais a forma inovadora do que personagens rurais; 4) há um aumento no uso da forma “a gente” nas revistas do ano de 2010; 5) há um uso bastante grande da forma inovadora nas histórias em quadrinhos, já que este é um gênero misto, que possui vários traços de oralidade. Várias pesquisas (cf. MENDONÇA, 2010, 2012, LOPES, 1999, OMENA et al., 1996) apontam que, na fala, o pronome de primeira pessoa de plural – “nós” – cede lugar à forma “a gente”.

## **2. Histórias em quadrinhos**

### **2.1. História e produção nacional**

De acordo com os estudos de Anselmo (1975), as origens das histórias em quadrinhos existem desde a pré-história, quando, em cavernas, nossos ancestrais gravavam imagens em pedras, marcando assim as primeiras expressões da natureza humana.

Com o passar do tempo, o homem foi se aperfeiçoando, tanto no modo de descrever e ilustrar a realidade ao seu redor, quanto no desenvolvimento de tecnologias, como: a impressão tipográfica, a fotografia e o cinema. Com essas condições tecnológicas, surgiram as histórias em quadrinhos.

No Brasil, em 1905, surge a primeira revista em quadrinhos nacional, voltada para o mundo infantil, *Tico-Tico*, do jornalista Luís Bartolomeu de Souza e Silva. Mas o que nos interessa são as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, revistas genuinamente brasileiras, do autor

paulistano Mauricio de Sousa, considerado um dos maiores produtores de histórias em quadrinhos no mercado nacional.

As revistas da *Turma da Mônica*, publicadas nacionalmente e internacionalmente, são histórias com diferentes temas sociais. Cada personagem reflete situações cotidianas comuns à vida do brasileiro, em outras palavras, existe uma adaptação ao contexto social brasileiro, como exemplo: o dia-a-dia do personagem Chico Bento no campo.

## 2.2. Características das histórias em quadrinhos

Em estudos dedicados aos quadrinhos Moya (1986, p. 14) diz que “os quadrinhos são uma arte sequencial que ocorrem no espaço de uma narrativa gráfico-visual”, ou seja, é possível existir quadrinhos sem balões, como exemplo: as “tiras” apresentadas no final de cada história das revistas da *Turma da Mônica*, porém, jamais existirão quadrinhos sem imagens sequenciadas. Ele ainda expõe que o uso desses balões representa uma “realidade linguístico-abstrata (ora encerrando a fala, ora encerrando o pensamento dos personagens)”. (p. 17)

Roux (1970, *apud* ANSELMO, 1975, p. 32-34), assinala que “as histórias em quadrinhos se situam na categoria da narração figurada, aquela que pode ser pintada, esculpida, gravada, desenhada, bem como impressa ou fotografada”. Além disso, ele expõe que esse gênero é uma narrativa essencialmente recreativa, lúdica, que inclui um texto em suas imagens, texto este que aparece, na maior parte das vezes, sob o formato dos famosos “balões”. O conteúdo desses balões pode ser, segundo Anselmo (1975, p. 35), “discursivo ou explicativo, quando o personagem se exprime com a ajuda de palavras ou frases como qualquer pessoa”. Em outras palavras, o emissor (personagem dos quadrinhos) reflete a língua oral dos falantes reais e, assim, representa a língua falada, embora adaptada e com recursos visuais ilustrativos, na modalidade escrita. Sobre isso Mendonça afirma: “na relação fala e escrita, tomando o contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2000), as histórias em quadrinhos realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões”. (2007, p. 196).

Em uma definição mais atual, as histórias em quadrinhos, segundo Mendonça (2007, p. 199), “é um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos as histórias em quadrinhos apresentam os desenhos, os

quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal”. Em resumo, esse gênero caracteriza-se por ser organizado em enredos narrados quadro a quadro por meio de textos verbais e imagéticos, que nos ajudam a compreender melhor o tópico discursivo e também tornam a leitura mais prazerosa, pois proporcionam ao leitor certo fascínio ao conjunto de cores e imagens, tornando as histórias em quadrinhos atraentes a pessoas de todas as faixas etárias.

Quanto ao tipo textual,

as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos”. No entanto, “podem apresentar, além das sequências narrativas, sequências características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva. (MENDONÇA, 2007, p. 195).

Além da tipologia textual, os quadrinhos também podem assumir características de outros gêneros textuais, este fenômeno discutido por Koch e Elias (2010) é conhecido como “Hibridização ou intertextualidade intergêneros”. A respeito disso, afirmam: “o que se verifica é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional como, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor”, estes, de certa forma, compreendem as histórias em quadrinhos. Uma vez que “[...] também existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais)”. (p. 15)

Com a definição mencionada acima, por Mendonça (2007), de que as histórias em quadrinhos “reproduzem a fala em sua escrita” através de características da língua oral, aliadas a recursos da língua escrita, verificamos se esse conceito ainda se faz presente diante dos resultados encontrados na alternância entre o uso de “nós” e “a gente”, nas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, criadas por Mauricio de Souza a partir da década de 1970.

Escolhemos esse gênero, porque mostra o contínuo existente entre fala e escrita, a respeito disso Koch e Elias (2010) registram: “fala e escrita são duas modalidades da língua” (p. 14). Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características distintas: enquanto na escrita há um maior tempo para o planejamento, podendo fazer rascunhos, no texto falado “planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente”. (p. 17). Além disso, preferimos analisar as revistas da *Turma da Mônica*, por serem uma produção nacional e um veículo de comunicação de fácil acesso à boa parte da população.

### 3. Fenômeno linguístico e perspectiva teórica

De acordo com os estudos pioneiros de Omena (1996; 2003), a forma “a gente”, etimologicamente, origina-se do substantivo latino *gens, gentis* que constitui “um SN que nomeia de forma coletiva, indeterminadora [...] um agrupamento de seres humanos, identificados entre si por objetivos, ideias, qualidades, nacionalidade ou posição”. (2003, p. 64)

A forma substantiva inicial que nomeava de modo genérico, por exemplo, um grupo de pessoas, segundo Omena (2003), passa, hoje, por mudanças do ponto de vista gramatical e semântico. Semanticamente, acrescentou-se ao traço genérico/indeterminado o específico ou determinado, incluindo o falante, ou seja, além de o referente ser todas as pessoas, agora o “eu” também se encontra nessa referenciação. Gramaticalmente, a forma “a gente” deixa de ser um sintagma nominal e disputa, no sistema pronominal, o lugar ocupado pelo pronome de primeira pessoa do plural “nós”, conservando, porém, a concordância com o verbo na terceira pessoal do singular, característica da forma substantiva inicial.

Nos últimos anos, diversas pesquisas têm sido realizadas sobre o uso da forma “a gente” no quadro dos pronomes pessoais, em variação com a forma “nós”, baseadas na teoria da variação e mudança linguística proposta por Labov (1972), como: Lopes (1999), Zilles (2007), Borges (2004), Menon et al. (2003), entre outros. Assim como estes pesquisadores, assumimos a perspectiva da sociolinguística variacionista de William Labov (1972) como suporte para este estudo, pois, a língua é considerada uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, homogênea, independente do contexto situacional e cultural como as teorias linguísticas anteriores: o estruturalismo, de Ferdinand de Saussure, e o gerativismo, de Noam Chomsky, propuseram. Segundo Herzog, Labov e Weinreich, (2006), o principal objetivo dessa teoria é descrever e analisar os fatores que impulsionam a variação linguística, e que, em muitos casos, levam a mudanças verificáveis sistematicamente, tanto em períodos diacrônicos quanto em sincrônicos.

Como fatores que exercem influência no sentido de favorecer ou desfavorecer o uso da forma inovadora “a gente”, nas histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* (1970 e 2010), analisamos as seguintes variáveis independentes:

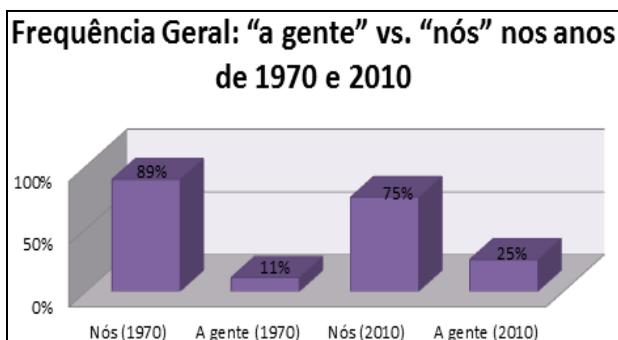
Extralinguísticas ou sociais: principais personagens, gênero (masculino e feminino), faixa etária (criança, jovem, adulto e terceira idade), localidade (urbano e rural) e data de publicação da revista (1970 e 2010).

Linguísticas: função sintática das variantes (sujeito, complemento verbal e nominal) e o preenchimento ou não delas.

#### 4. Resultados

Os resultados foram obtidos mediante a análise quantitativa e qualitativa de 1258 ocorrências, nas revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica* (1970 e 2010), submetidas ao programa computacional Gold-Varb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Como o primeiro objetivo foi observar a alternância das formas pronominais de 1ª pessoa do plural – nós/a gente, mostraremos, inicialmente, os resultados gerais dessas variantes.

Feito isso, serão apontados e discutidos os resultados das variáveis independentes e posteriormente, uma comparação entre os nossos resultados e de outros pesquisadores.



**Gráfico 1. Frequência geral do uso de “a gente” e “nós” nas revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica* no ano de 1970 e de 2010.**

Como primeiros resultados, a variante “nós” foi a mais utilizada no gênero quadrinhos, com 89% em 1970 e 75% em 2010. Por conseguinte, de modo complementar, a variante “a gente” teve 11% de uso em 1970 e 25%, em 2010. Neste caso, o uso do pronome canônico “nós” sofreu um decréscimo, tendo como forma concorrente a variante inovadora “a gente”.

Menon et al. (2003) analisou o mesmo fenômeno nós/a gente nas revistas em quadrinhos do Pato Donald do ano de 1950 a 1999 e encontrou como resultados: 83% no uso da forma canônica “nós” e 17% da forma inovadora “a gente”. Em comparação aos resultados iniciais deste estudo, observamos que as revistas em quadrinhos “reprodutoras da fala na escrita”, como vários autores afirmam, mostram-se conservadoras em relação à linguagem formal – característica da escrita, pois o pronome canônico “nós” prevalece nesse gênero, enquanto que a variação linguística – característica da fala, não está presente de maneira marcada nos quadrinhos, mas na língua falada é de grande expressão.

Omena (2003) também analisou a alternância entrenós/a gente, mas utilizou como corpus 64 entrevistas baseadas na fala de indivíduos no Rio de Janeiro nas amostras do censo de 1980 e 2000 (projeto Censo/PEUL). Como resultados, obteve um percentual de 78% no uso da forma inovadora e em 2000, 79%. Estes números deixam claro que a variante “a gente”, na modalidade oral da língua, é a que predomina, ao contrário das revistinhas, como já explicitado acima, a variante “nós” é mais utilizada do que a forma inovadora.

Os grupos de fatores selecionados pela rodada separada dos dados da Mônica foram: preenchimento das variantes, função sintática, faixa etária e data de publicação, nesta ordem de relevância. A tabela abaixo traz os grupos de variáveis independentes apontados como mais relevantes e significativos para o uso da forma inovadora.

“A GENTE”	N/TOTAL	%	PESO RELATIVO
<b>Expressão das Variantes</b>			
Preenchido	299/457	36,5	0.984
Não preenchido	2/801	0,2	0.088
<b>Função Sintática</b>			
Objeto Direto	38/41	93	0.890
Objeto Indireto	26/30	87	0.824
Complemento Nominal	10/14	71,5	0.686
Sujeito	227/1173	19,5	0.470
<b>Faixa Etária</b>			
Jovem	1/6	16,5	0.873
Terceira Idade	8/38	21	0.728
Criança	255/914	28	0.541
Indefinida	9/50	18	0.509
Adulto	28/250	11	0.309
<b>Data de Publicação</b>			
2010	285/1129	90,5	0.529
1970	14/120	9,6	0.251
<b>TOTAL</b>	301/1258	23,9	

**Tabela 1. Grupos de variáveis independentes significativas para o uso de “a gente” nas revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica* no ano de 1970 e 2010.**

Nesta tabela, além da frequência, encontram-se os pesos relativos de cada variável – pesos acima de 0,50 são interpretados como favorecedores, neste trabalho, do uso de “a gente” e pesos abaixo de 0,50, como desfavorecedores. Há, também, o *input*, que, segundo Guy & Zilles (2007), representa o nível geral da influência das variáveis independentes às variantes. Neste caso, o *input* foi de 0,259, em outras palavras, a tendência de uso de “a gente” na revista da *Turma da Mônica* ainda é baixa.

De acordo com esses dados, quanto à expressão da forma inovadora, ocorreu um percentual de 36,5% e um peso relativo de 0.984 referentes a seu preenchimento, já o seu não preenchimento foi de 0,2% e um peso de 0.088. Esses resultados confirmam o esperado, há mais “a gente” explícito do que implícito nos quadrinhos da *Turma da Mônica*. Sobre isso, Silva (2005, p. 88) afirma: “esta tendência acentuada ao preenchimento era previsível uma vez que a forma verbal que se compatibiliza com este pronome é de morfema número-pessoal não marcado”.

Seguem abaixo, exemplos de sentenças com a expressão ou não de “a gente”:

(iv) Magali para Dudu:

– É uma forma diferente de “a gente” enxergar a mesma situação! (“a gente”, explícito).

(v) Mônica para a Magali:

– Um vírus! É um bichinho microscópico que fica voando por aí e faz Ø ficar doente! (“a gente”, implícito, de acordo com o contexto e o texto imagético).

Quanto à função sintática, “a gente” predomina na função de objeto direto, com um peso relativo de 0.890. Em seguida, como objeto indireto: 0.824 de peso relativo, já na função de complemento nominal aparece com um peso relativo de 0.686.

O que menos influencia o seu aparecimento é a função de sujeito, 0.470 de peso relativo. Seguem abaixo, alguns exemplos:

(vi) Denise para Magali:

– Então, “a gente” se vê mais tarde! (Sujeito)

(vii) Maria Cafufa para Chico Bento:

– A Rosinha convidou “a gente” pro piquenique! (Objeto direto)

(viii) Magali para Mônica:

– Vou buscar um chocolate “pra gente”! (Objeto indireto)

(ix) Primo Zeca para Chico Bento:

Chico, o papai disse pra você ficar perto “da gente”! (Complemento nominal)

Em relação à faixa etária, observamos que, de acordo com os pesos relativos, os jovens são os que mais utilizam essa forma inovadora, com um peso relativo de 0.873, seguidos da terceira idade, 0.728 de peso relativo, enquanto que as demais faixas ficam com um peso de: 0.541, crianças; 0.509, faixa etária indefinida (para os animais e seres inanimados) e os adultos com 0.309.

Esses resultados não confirmam a hipótese de que os idosos preferem as formas conservadoras. Os trabalhos associados à variação “nós”/“a gente”, como Lopes (1999) e Omena (1996, 2003) sustentam essa hipótese. No entanto, o resultado da terceira idade, com um peso de 0.728, não corresponde com o esperado, os personagens dessa faixa etária utilizam mais “a gente” do que “nós” – forma conservadora.

Por fim, ainda nesta primeira tabela, temos a variável data de publicação, no caso, uma análise em tempo real de curta duração feita por dois intervalos de tempo distintos: o ano de 1970 e o de 2010. Enquanto em 1970 há uma frequência de 9,6% e um peso relativo de 0.251, em 2010 o uso da forma inovadora se eleva, com 90,5% de frequência e um peso de 0.529.

Embora o seu uso ainda seja baixo, observa-se a ascensão da forma inovadora em 2010, esses números nos mostram que essa variante, de modo discreto, vem conquistando o seu espaço no gênero quadrinhos.

“A GENTE” (1970)	N/TOTAL	%
Feminino	1/22	4,5
Masculino	15/107	14
<b>TOTAL</b>	16/129	12,4
“A GENTE” (2010)	N/TOTAL	%
Feminino	31/338	31
Masculino	182/800	22,8
<b>TOTAL</b>	287/1138	25,2

**Tabela 2. Atuação da variável social “faixa etária” no uso de “a gente” nas revistas da Turma da Mônica (1970 e 2010).**

Na década de 1970, os personagens do sexo masculino usavam mais “a gente”, com uma frequência de 14%, do que os personagens do

sexo feminino, com uma frequência de 4,5%. Entretanto, na década de 2010, os resultados são invertidos: o gênero feminino favorece o uso de “a gente”, com uma frequência de 31% e o masculino desfavorece com 22,8%. Isso se confirma nos estudos feitos por Paiva:

Quando se trata de implementar na língua uma forma socialmente prestigiada [...] as mulheres tendem a assumir a liderança da mudança. Sendo assim, o uso do pronome “nós”, variante mais conservadora, é mais frequente entre os homens, indicando que a implementação da variante inovadora “a gente” está sendo liderada pelas mulheres. (PAIVA, 2003, p.36)

PERSONAGENS	FREQUÊNCIA [%]	PESO
Rosinha	55,6	0.789
Magali	29,2	0.575
Chico Bento	40,7	0.518
Mônica	28,1	0.516
Cascão	26,2	0.516
Cebolinha	24	0.455

**Tabela 3. Influência da variável social personagem no uso de “a gente” nas revistas da *Turma da Mônica* (1970 e 2010)**

De acordo com a tabela acima, Rosinha é a personagem que mais utiliza “a gente”, na revista em quadrinho da *Turma da Mônica*, com um peso relativo de 0.789, seguida de Magali, 0.575; Chico Bento, 0.518; Mônica, 0.516; Cascão, 0.156 e Cebolinha 0.455. Estes resultados tornam mais consistente a afirmação de que ocorre uma preferência no uso da forma inovadora e prestigiada na variação linguística pelo sexo feminino, como William Labov, em seu livro *Padrões Sociolinguísticos* (1972/2008) expõe: “na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio”. (2008, p. 282)

LOCALIDADE	“A GENTE”	“NÓS”
Urbano	22,7%	77,3%
Rural	32,7%	67,3%
<b>TOTAL</b>	23,9%	76,1%

**Tabela 4. Atuação da variante “a gente” na zona urbana e rural. Considera-se zona rural as revistas em quadrinhos do Chico Bento e zona urbana: Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali**

Sobre as comunidades rurais ou urbanas, Labov (2008, p.342) diz que “a identidade local é uma categoria de pertencimento extremamente importante”. Com esta citação, parti da hipótese de que os personagens da zona rural (*Turma do Chico Bento*) representam os falantes reais da comunidade de fala ao seu redor, com traços, na linguagem, típicos desse

meio e com uma frequência no uso de ““nós””, pronunciado como “nóis” maior que a forma inovadora “a gente”, pois, de acordo com vários estudos na fala monitorada, o “nós” é mais utilizado na zona rural, pronunciado como “nóis” e o “a gente” mais utilizado na zona urbana.

No entanto, os resultados não confirmaram essa hipótese. A tabela nos mostra que a forma “a gente”, comparada no eixo vertical, predomina no meio rural com uma frequência de 32,7%, ficando com 22,7% de frequência no meio urbano. Portanto, as histórias em quadrinhos que, segundo muitos, “buscam reproduzir a fala em sua escrita”, apesar de marcarem a pronúncia do “nós” como “nóis”, não refletem os resultados encontrados na língua falada desse meio.

### 5. Considerações finais

Este presente estudo buscou examinar a introdução da forma pronominal “a gente”, em concorrência com o pronome “nós”, na modalidade escrita da língua, mas em um gênero (história em quadrinhos) que também envolve a modalidade oral, já que as “HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal)”. (MENDONÇA, 2007, p. 196).

Os resultados indicaram a predominância da forma “nós” em detrimento da forma inovadora “a gente” nos quadrinhos da *Turma da Mônica*, no ano de 1970 e 2010. Apesar disso, seu aumento foi significativo em 2010: 25% de frequência e em 1970, 11%. Estes números mostram que essa variante aos poucos vem conquistando o seu espaço nas histórias em quadrinhos aqui analisadas. Na oralidade ocorre o contrário, revela-se o caráter crescente do uso da forma inovadora na fala em todo o país.

Conclui-se, então, que as histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica* não reproduzem a oralidade em sua escrita, pois, se na língua falada a variante “a gente” é muito mais frequente do que “nós”, nas revistas em quadrinhos essa forma inovadora também deveria estar marcada.

Apesar desse conceito de que as histórias em quadrinhos “reproduzem a fala em sua escrita” ser frequentemente usado, pois há realmente determinadas características da conversação, como: diálogos, pausas próprias da língua falada expressas por meio de reticências, simultaneidade de voz etc., nesse gênero não se percebe a variação linguística, própria da oralidade, uma vez que, de acordo com Eguti (2001), há um pla-

nejamento prévio dos diálogos e situações, sujeitos a rascunhos e correções, tornando-os, assim, não espontâneos ou naturais – característica inquestionável da língua falada. Não só este estudo afirma isso, Silva (2005), ao investigar o sujeito pronominal nos quadrinhos do Pato Donald e também da *Turma da Mônica*, chega à seguinte conclusão:

O índice baixo de preenchimento deste córpus mostra que a revista em quadrinhos Pato Donald não é representação da língua oral; apesar da intenção do editor de simular a fala e do senso comum, inclusive de muitos professores de português, que condenam sua leitura com a justificativa de que elas representam a fala, e, portanto, não são indicadas para a leitura dos alunos. Se fosse, os resultados desta seriam semelhantes àquela. O fato de ser escrito e revisado e esta revisão estar voltada à GT está fazendo diferença. (SILVA, 2005, p. 95)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSELMO, Zilda Augusta. *História em quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BORGES, P. R. *A gramaticalização de “a gente” no português brasileiro: análise histórico-social linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas*. 2004 – Tese (doutorado). UFRS, Porto Alegre.

CIRNE, Moacy. *Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EGUTI, Clarícia Akemi. *A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos*. 2001 – Dissertação (Mestrado). USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

HERZOG, Marvin; LABOV, William; WEINREICH, Uriel. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. *Principles of linguistic change*. Internal factors. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994.

\_\_\_\_\_. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, C. R. S. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português*. 1999 – Tese (doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro.

MENDONÇA, Alexandre K. de. “Nós” e “a gente” na cidade de Vitória: análise da fala capixaba. *Revista PERcursos Linguísticos*, Vol. 2, n. 4, 2012.

MENON, Odete P. S; LAMBACH, Jane B; LANDARIN, Noely R. X. N. Alternância “nós”/”a gente” nos quadrinhos: análise em tempo real. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (Orgs.) *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras. 2003.

MOYA, Alvaro de. *História da história em quadrinhos*. Porto Alegre: LPM, 1986.

OMENA, Nelize. P. de; BRAGA, M. L. “A gente” está se gramaticalizando? In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, M. C. (Orgs.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 75-83.

\_\_\_\_\_. A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Eds.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p. 63-80.

PAIVA, Maria da Conceição. A variável gênero/sexo. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 36.

PINTZUK, Susan. *VARBRUL programs*. Philadelphia: University of Pennsylvania Department of Linguistics, 1988.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, E. Goldvarb X - *A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <[http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV\\_index.htm#ref](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref)>.

SILVA, Rita do Carmo Polli. *Sujeito pronominal nos quadrinhos: uma análise em tempo real de curta duração*. 2005 – Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

**TEUS CANTARES, TEUS FALARES:  
UM CALEIDOSCÓPIO DO LÉXICO PIEMONTINO**

*Erick Naldimar dos Santos* (UEFS)  
[enaldimar@hotmail.com](mailto:enaldimar@hotmail.com)

*Norma Lúcia Fernandes* (UEFS)  
[norma.uefs@gmail.com](mailto:norma.uefs@gmail.com)

**RESUMO**

A fim de tentar uma desconstrução na ideia de homogeneidade linguística, diversos grupos de pesquisa emergiram no Brasil na área de sociolinguística e dialetologia, com o intuito de aprofundar os estudos sobre a linguagem e os fatores sociais de diferentes comunidades de fala. Neste ínterim, um estudo sociolinguístico permeia à descrição fundamentada em um fenômeno variável, tendo como objetivo analisar, apreender e sistematizar variantes linguísticas. Desta forma compreendemos que o município de Jaguarari – BA, localizado na região Piemonte Norte Itapicuru, apresenta características que contribuirão para uma intervenção de uma Reconstrução identitária, articulando experiências e sujeitos sociais. A inexistência de fontes históricas contribui para a ocultação da história, o que recorreremos a relatos orais dos moradores mais antigos. A ideia de investigar os fenômenos da linguagem desta região se sustenta num discurso de que a educação somente será efetiva e de qualidade no semiárido, se ela tocar ao chão, tiver relação direta com seus protagonistas que vivem e reinventam sua própria história. Ao analisar o contexto histórico confirmamos as mudanças semânticas que as unidades lexicais sofrem ao longo de um período de tempo. Os vocábulos passam a ser aceitos como elementos da língua uma vez que se tornam aptos a expressar os valores de um grupo e satisfazer as suas necessidades de comunicação. No presente estudo, com base na teoria da variação e mudança (LABOV, 1982), poderemos pesquisar a permanência e transformações de verbetes, embasando também em outros referenciais teóricos como Mollica, Monteiro, Regina Zilberman, Todorov e Ieda Maria Alves, dentre outros.

**Palavras-Chave:** Sociolinguística. Comunidades de fala. Diversidade linguística

Em torno da década de 1970, vários grupos de pesquisa surgiram no Brasil na área da sociolinguística, buscando investigar a linguagem relacionando-a a fatores sociais que distinguem diferentes comunidades de

fala com o propósito de desconstruir a ideia de homogeneidade linguística.

A proliferação destes estudos tem suas bases na sociolinguística variacionista, no qual se entende que as variações e mudanças são inerentes às línguas e motivadas por aspectos culturais, fatores linguísticos e extralinguísticos.

De acordo com autores como Biderman (2001) “o léxico é um sistema aberto e o componente da língua mais sujeito a mudanças”. Diz, ainda, que “qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”.

Em seu texto clássico, Weinreich, Labov e Herzog (2006) afirmam seu pensamento em relação às estruturas heterogêneas, em que

[...] são parte da competência linguística, ou seja, necessárias para o funcionamento real de qualquer língua e o indivíduo tem capacidade para codificar e decodificar essa heterogeneidade. Assim, para os variacionistas, a variação e a mudança são inerentes às línguas. A variação não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e por extralinguísticos, e não é assistemática.

Neste ínterim, um estudo sociolinguístico permeia à descrição fundamentada em um fenômeno variável, tendo como objetivo analisar, apreender e sistematizar variantes linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala. Portanto, calcula-se a influência que cada fator, linguístico ou extralinguístico, possui na realização de alguma variante.

Ao formalizar esse cenário, a análise sociolinguística busca estabelecer a relação entre o processo de variação que se observa na língua em um determinado momento (*sincronicamente*) com os processos de mudança que estão acontecendo na estrutura da língua ao longo do tempo (*diacronicamente*).

Monteiro (2000) explica que a sociolinguística pode ser compreendida a partir de duas perspectivas diferentes de estudo: a macro sociolinguística e a micro sociolinguística. A primeira trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo, discutindo questões como as consequências do multilinguismo no desenvolvimento econômico e as prováveis políticas linguísticas que um governo pode adotar; a segunda analisa os efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas, utilizando-se para tanto de testes estatísticos na tentativa de determinar as pressões que condicionam a aplicação de uma dada regra variável, sendo

este o enfoque da segunda perspectiva, comumente denominada, “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação”, corrente cujo grande expoente é William Labov.

Através da análise das variáveis sociais, busca-se definir o quadro de variação observado na comunidade de fala nos termos da dicotomia entre *variação estável* e *mudança em progresso*. No primeiro caso, conclui-se que o quadro de variação tende a se manter ainda por um longo período, já que não se verifica uma tendência de predominância de uma variante linguística sobre as outras.

Já o diagnóstico de mudança em progresso implica que o processo de variação caminha para a sua resolução em favor de uma das variantes identificadas, que deve se generalizar, tornando-se o seu uso praticamente categórico dentro da comunidade de fala. Nesse quadro, as outras variantes tenderiam a cair em desuso.

Para Mollica (2004), os estudos sociolinguísticos oferecem importante contribuição no sentido de “destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola procura desqualificar” e de certa maneira “banir como expressão linguística natural e legítima”.

Nesse sentido, a teoria da variação considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que parte da explicação para a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico e não só nos fatores internos à língua. Portanto, como observou Mollica (*idem*), “ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível”.

A proposta deste artigo é a de construir um painel de conhecimentos sobre as dimensões geodialetoal, histórico-social e discursivo-cultural, com isso, ocupamo-nos da base geográfica do território de identidade Piemonte Norte do Itapicuru que abrange uma área total de 13.766,418 km<sup>2</sup> e é composto por nove municípios: Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim. Sendo que nossos estudos serão específicos da cidade de Jaguarari.

A organização social desta região é baseada na comercialização associativista e extrativista da agricultura familiar, feiras livres, fundo de pasto, quilombolas, indígenas. Podemos notar que existe uma pluralidade

cultural e uma formação histórica bastante acentuada, capaz de oferecer subsídios que potencializam os estudos que permeiam esta perspectiva.

Este *locus* apresenta características que contribuirão para uma intervenção de uma reconstrução identitária, articulando experiências e sujeitos sociais. A ideia de investigar os fenômenos da linguagem se sustenta num discurso de que a educação somente será efetiva e de qualidade no semiárido, se ela tocar ao chão, tem relação direta com seus protagonistas que vivem e reinventam sua própria história.

Conforme afirma Ciampa a identidade é um desenvolvimento concreto, uma metamorfose. Os sertanejos não nascem predestinados como a seca, não devem ser submissos e estarem a ordem do “Deus dará”. Da mesma forma tem a língua este caráter plural e dinâmico que se transforma de maneira constante historicamente.

A primeira constatação acima – de que o vir a ser do homem não pode se confundir com o de uma semente – deve servir para questionar toda e qualquer concepção fatalista, mecanicista, de um destino inexorável, seja nas suas formas mais supersticiosas (“sou pobre porque Deus quer”, “nasceu para ser minoso”, etc.). Seja em formas mais sofisticadas de teorias pseudocientíficas (por exemplo, em certas versões de teorias de personalidade). (CIAMPA, 1991, p. 72)

Apropriamos das sutilezas para propagar os valores de um grupo e/ou comunidade e satisfazer as suas necessidades de comunicação e expressão. Levar em consideração as subjetividades humanas, isto é, a maneira como as pessoas vão sendo “subjetivadas”, pela história, pelo trabalho, pelo conhecimento, pela natureza, pelos apetrechos tecnológicos, pelo *locus* em que vivem, pelo tempo, pelas inter-relações. De acordo com Mollica “O preconceito linguístico tem sido um ponto bastante debatido na área, uma vez que se nota ainda a predominância de “práticas pedagógicas assentadas em diretrizes maniqueístas do tipo certo/errado”, que tomam como referência o padrão culto”. (2004, p. 13)

Repleta de falares, estrangeirismos, neologismos, africanismos e outros modismos, percebemos o vasto acervo que constitui esta região. É inerente aos seres humanos a ação de nomear para indicar referentes múltiplos; desta maneira, o acervo de signos linguísticos constituídos pelo léxico, dos quais o homem além de se comunicar cria e armazena conhecimentos, reflete o universo sociocultural de uma sociedade.

Sobre os neologismos, estes podem ser caracterizados como “uma criação vocabular nova, incorporada à língua” (BIDERMAN, 2001, p.

203). Nesta linha de raciocínio, a autora continua sua afirmação explicando que

o neologismo formal representa uma nova palavra introduzida na língua, que pode ser um termo vernáculo ou uma forma que passa a integrar o sistema linguístico por meio do contato com outras realidades linguísticas, sendo, assim, um empréstimo estrangeiro.

Biderman (2001) também corrobora com seu pensamento em relação às gírias. Estas podem ser ilustradas como uma criação do povo que se originam de suas necessidades e intencionalidades. Ainda segundo a autora, uma das questões mais características do fenômeno gírio é seu perfil transitório:

[...] os usuários da língua a consideram, com frequência, desgastada e descolorida, o que os leva a inventarem novos matizes metafóricos e metonímicos para palavras velhas, ou a inventarem novas formas que eles julgam corresponder melhor àquilo que pretendem dizer. Por essa razão, a gíria se desgasta com rapidez e pode ser facilmente posta de lado e substituída por outra gíria. (BIDERMAN, 2001, p. 207).

O registro de acervo histórico de uma região ratifica a teoria da existência das mudanças semânticas que as unidades lexicais sofrem ao longo de um período de tempo. Os vocábulos passam a ser aceito como elemento da língua uma vez que se torna apto a expressar os valores de um grupo e satisfazer as suas necessidades de comunicação.

Seguindo o pensamento da autora supracitada “a estruturação do léxico diz respeito a estruturação das palavras de acordo com os diversos contextos em que elas podem ser inseridas: explícitos ou situacionais.” Neste caso o vocábulo apresentará distintos significados em diversos contextos.

A teoria da variação e mudança (LABOV, 1982), nos oferece subsídios que contribuem para nossa compreensão à permanência e transformações de verbetes, frases, dialetos e falares típicos de qualquer região.

A língua falada no Brasil constitui um enorme grau de diversidade e de variação e isto se deve não apenas pela extensão territorial brasileira, mas também e principalmente pelas diferenças e injustiças sociais.

Marcos Bagno afirma que estas graves diferenças de “*status social*” que explicam esse “abismo linguístico” entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro que por sinal são a maioria da população, e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Assim, esta maioria também fala o português, embora, seja uma variedade de português não padrão que apresenta e possui como afirma Bagno (1996), uma “gramática particular” que é considerada como um desprestígio e uma ofensa à norma culta. Considerando o português como a língua da maioria da população isso não quer dizer que o português seja compacto, uno e homogêneo, conforme discorre Bagno:

Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de *português* e um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” e uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. E preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a *verdadeira diversidade linguística de nosso país* para melhor planejarem suas políticas de ação junto a população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. (BAGNO, 1996, p. 17)

Abaixo apresentaremos algumas palavras/expressões retiradas do *corpus* Amostras da Língua Falada em Anselino da Fonseca (In: ALMEIDA & CARNEIRO, 2008). Foram gravadas entrevistas no distrito de Piabas, município de Anselino da Fonseca, atual Caém, que fica na região do Piemonte da Diamantina.

#### ASSUNTE

Do verbo Assuntar, segundo o dicionário Online: V.t. Bras. Apurar, Verificar. Prestar atenção. V.i. Observar, Bisbilhotar.<sup>29</sup>

Pode ser considerada uma lexia própria das zonas rurais do interior da Bahia e de outros estados.

**Exemplo:** *Apois é. Assunte, isso aí é o tombo caçando jeito da vida que o parente num é daqui da minha terra não. Num foi* (J. F, Mulher, 60 anos, analfabeta).

#### ALFORJE

s.m. Saco fechado em ambas as extremidades e com uma abertura no centro, de modo que forma como que duas bolsas. Usa-se ao ombro, para distribuir o peso dos dois lados.

**Exemplo:** *Aí arrumava os aforje e eu, os aforje eu ainda tinha os aforje véi, já tá véi. Pelejei pa comer... pa comprar uns aforje mês passado, aí não pude.* (M. L, Homem 79 anos, analfabeto funcional).

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/assuntar>>.

### ARRUINAR

v.t Causar ruína a, aluir, destruir, derrocar: o terremoto arruinou a cidade. Estragar, abalar a saúde ou o crédito de: seus vícios arruinaram-no.

V.pr. Perder todas as riquezas, empobrecer. (...) Perder-se, destruir-se.<sup>30</sup>

No sentido usado na zona rural, especificamente no exemplo abaixo, significa estragou, secou, adoeceu a planta.

**Exemplo:** *E cadê a mandioca? Que se acabou tudo, arruinou, as nova que tinha tá tudo seca no mei da roça, secou né, foi num castigo mehmo, poque aqui é todo mundo toma conta de farinha, e a mandioquinha nova deu um fogo, secou, secou, secou mehmo, passou um fogo nela, só é pegano e arribano e jogano pra lá.* (J., Mulher, 70 anos, analfabeta).

### CACUNDO

Variação da palavra corcundo.

Exemplo: *Não sei quanto são de fio, e agora pegou ela, tá debuiano a vontade, o homem chega anda cacundo assim.* (V. M. L., Mulher, 74 anos, analfabeta).

### MANAÍBA

sf (tupi mandiyua) 1 Tolete do caule de aipim ou mandioca que se corta para plantio. 2 Muda de mandioca. V maniva.<sup>31</sup>

**Exemplo:** *Manaíba ninguém acha pa plantar. Que cabou tudo.* (J., Mulher, 70 anos, analfabeta).

### ONTONCE

Variação da palavra então.

Exemplo: *Quando ele fugiu né. Ontonce ele fugiu e diz que viajava, viajava pelo mato. Aí quano foi um dia, diz qu'ele tava dento de um riacho, assim, deitado, quando deu fê que evinha uma vaca né pa riba dele, aí ele pensou qu'era a tropa atrás né, êh "por Nossa Senhora num me mate meu pai, num me mate por Nossa Senhora".* (M. T., Homem, 73 anos, analfabeto).

### PÉ DE CUCA

Variação para demônio.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/arruinar>>.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/manaiba>>.

Exemplo: Num. *Ele falava todo mundo, F. meu irmão. E ele agora, digo: "mais F. tu sem querer trabaia, pois entregar teu espírito ao... ao pé de cuca."* "Ôche, eu queria era dinheiro." *Aí ele diz que se entregou, aí diz qu'ele disse: "e o trato?" Diz que só vai irriba do trato. "Que dia nós faz o... o trato?"*

#### "POR RIBA"

Por cima...

Exemplo: *Carregou. Passou por riba da ponte com mais de metro.* (M. T., Homem, 73 anos, analfabeto). (V. M. L., Mulher, 74 anos, analfabeto).

A riqueza com que podemos enxergar a língua não é a mesma vista por muitos gramáticos tradicionalistas. Além do mais a mídia reforça o preconceito reafirmando a teoria binária do que podemos conceituar como correto (a norma culta), e despreza a linguagem coloquial considerando atrasada, rude e negativa. Marcos Bagno corrobora com o seguinte pensamento:

[...] o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é "certo" e o que é "errado", sem falar, e claro, nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos. [...] O preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui. Outras afirmações são até bem-intencionadas, mas mesmo assim compõem uma espécie de "preconceito positivo", que também se afasta da realidade. (BAGNO, 1996, p. 17).

Reconhecer as diferenças de normas linguísticas diferentes é por uma verdadeira análise de uma língua "viva" que nosso país utiliza.

O lugar constitui de uma multiplicidade de relações, ao mesmo tempo em que pode ser entendido enquanto uma realidade sensível, correspondendo ao uso e à prática vivida no cotidiano. A partir de um pensamento eurocêntrico é que este povo foi colocado à margem sendo alvo de rótulos que se intensificaram historicamente.

Conforme assinala Albuquerque Junior (2001, p. 27) a respeito do nordeste e do nordestino,

[...] não são um produto de um desvio de um olhar de fala, de um sistema de desvio de poder, mas são inerentes a esse sistema de forças e dele constitutivo. Somos agentes de nossa própria discriminação, opressão ou exploração. Elas não são impostas de fora, elas passam por nós.

Podemos assim pedir que se abram as cortinas, e que os expectadores estejam mais atentos às vozes sociais do sertão/semiárido, que marcam o discurso de lugar de um povo que descreve com pinceladas agudas suas resistências, lutas, histórias de vida, contos e causos sobre sua vida presente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Coleção amostras da língua falada no semiárido baiano: amostras de língua falada na zona rural de Anselino da Fonseca (Piemonte da Diamantina)*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008. 1 CD
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BIDERMAN, Maria Tereza. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CIMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOLLICA, M. Cecília. Sobre alguns conhecimentos indispensáveis para a formação em linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Formação em letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade Letras UFRJ, 2004.
- MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

**UM ESTUDO ONOMÁSTICO:  
O LÉXICO TOPONÍMICO INDÍGENA  
MUNICIPAL ALAGOANO<sup>32</sup>**

*José Quitério da Silva (UNEAL)*

[josequiterio@hotmail.com](mailto:josequiterio@hotmail.com)

*Pedro Antonio Gomes de Melo (UNEAL)*

[petrus2007@ibest.com.br](mailto:petrus2007@ibest.com.br)

**RESUMO**

No presente artigo, propomos verificar, sob à luz da onomástica, quais seriam os fatores de natureza motivacional mais recorrentes no ato de nomear municípios alagoanos por meio de tupinismos enquanto elementos específicos simples. A análise dos topônimos de étimo tupi evidenciou que a maior fonte de motivação toponímica é de natureza física, dentro deste grupo a vegetação do espaço (representada no léxico pelos fitotopônimos) e a hidrografia (representada no léxico pelos hidrotopônimos) da região a ser nomeada se apresentaram mais fecundas que outras características do ambiente natural na constituição do acervo lexical toponímico municipal alagoano.

**Palavras-chave:** Linguística. Onomástica. Toponímia Indígena. Léxico.

***1. Preliminares***

Neste artigo, apresentaremos um olhar línguo-cultural sobre a toponímia indígena municipal alagoana de étimo tupi, relacionando fatos linguísticos aos extralinguísticos na tentativa de identificação das motivações toponímicas constituintes deste recorte lexical onomástico-toponímico de Alagoas, sob à luz da onomástica.

---

<sup>32</sup> Este artigo foi elaborado a partir do roteiro da apresentação oral a ser realizada na sessão do Grupo 03 de comunicações do dia 26, sobre o tema "Lexicografia, lexicologia, fraseologia, terminologia e semântica", no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América, em 2014 no Rio de Janeiro.

Segundo Pedro Antonio Gomes de Melo (2013a, p. 163), a toponímia indígena brasileira “provém de diversos troncos linguísticos, muito embora a grande maioria dos nomes de lugares seja de origem tupi, por ter sido essa a língua mais falada na costa do Brasil”. E ainda, Navarro (1999, p. xi), explica-nos que a língua indígena tupi foi “depois do português, a língua que mais produziu nomes geográficos em nosso território”.

É interessante destacarmos que os estudos toponímicos revelam ser muito mais que uma disciplina que trata apenas da nomeação de lugares do ponto de vista linguístico imanente, mas criam vínculos com as etnias, com as denominações das sociedades de todos os tempos, com a cultura de cada lugar e influências que as localidades exercem e/ou sofrem nos/dos denominadores.

Assim sendo, a partir dessa subárea da onomástica, podemos “observar questões extralinguísticas de natureza física e antropocultural relacionadas à motivação toponímica, pondo em tela fatos onomásticos, especialmente aqueles ligados à toponímia.” (MELO, 2013b, p.10). Logo efeito, os fatos externos e internos à língua são importantes para se conhecer as motivações toponímicas em razão de o signo toponímico ser motivado.

No dizer de Dick (2007, p. 144) a onomástica é

muito mais do que um mero fator auxiliar do agir e do viver individual ou coletivo; é indício de rumos tomados pelos falares ao longo dos períodos históricos, de comportamentos presentes no cotidiano e de atitudes morais ou operosas valorizadas pela população.

Com efeito, os topônimos agregam valores que podem ser transmitidos e retransmitidos a partir das descobertas motivacionais que os impressionam, seja nos aspectos de natureza física ou antropocultural e como postula Siqueira (2011, p. 124) “podem representar valores, podem revelar traços culturais da memória e da identidade de um povo mediante as particularidades cristalizadas no termo toponímico”. Nesse sentido, eles fazem uma representação aproximativa do real no momento em que foram eleitos quer seja por características geográficas do lugar ou quer seja por escolha objetiva do seu denominador.

O *corpus* lexical deste estudo se constituiu em 22 (vinte e dois) tupinismos designativos de municípios alagoanos levantados mediante consulta bibliográfica ao banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pela internet.

Os topônimos serão apresentados em fichas lexicográfico-toponímicas. É importante destacarmos que na medida em que foram levantadas as informações destas fichas toponímicas dos nomes de origem indígena também foi imprescindível conhecer a história de Alagoas em documentos oficiais do estado de Alagoas disponíveis na internet, para que fossem mais claras as informações.

## **2. *Situando o estado de Alagoas: um breve panorama sobre a formação e a história***

Inicialmente, torna-se relevante destacarmos que a Toponímia, enquanto disciplina onomástica, é uma ciência que caminha ao lado da história “servindo dos seus dados para dar legitimidade a topônimos em um determinado contexto social, inteirando-se de sua origem para esclarecer as causas motivadoras, num espaço e tempo precisos [...]”. (DICK, 1996, p. 12). Como também, da geografia, uma vez que “o topônimo é o meio que o homem emprega para humanizar a paisagem como parte de sua relação com seu ambiente geográfico”. (SOLIS FONSECA, 1997, p. 22). Daí a necessidade de apresentarmos, neste trabalho, de maneira sucinta o estado de Alagoas em sua a formação e a história

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas ocupa atualmente uma área de 27.778,506 km<sup>2</sup>, com densidade demográfica de 112,33 hab/km<sup>2</sup>, limitando-se ao norte e noroeste com o estado de Pernambuco, ao sul com o estado de Sergipe, a sudoeste com o estado da Bahia e a leste com o Oceano Atlântico.

A constituição do acervo lexical toponímico e sua distribuição nas designações indígenas municipais de Alagoas, devem-se em particular ao início da formação do estado. Isso resultou no fato de as mesorregiões e microrregiões possuírem topônimos de municípios que tem sua origem no étimo tupi, devido à formação do estado que contou com a presença dos índios e dos colonizadores para a eleição toponímica dos nomes das primeiras cidades de Alagoas, um fato que não se pode ignorar.

O ato de nomear lugares está somado às variedades de valores como os linguísticos, étnicos, sociais e culturais. Em virtude disto, os valores linguísticos principalmente os que se referem à comunicação entre os primeiros colonizadores e os indígenas é uma alusão à língua tupi que era língua dominante desde meados do século XVI e na descoberta dos povos indígenas nas terras alagoanas para produtividade que se almejava

a todo vapor no crescimento do estado que só foi desmembrado da Província Pernambucana em meados de 1817, em consequência da Revolução Pernambucana do mesmo ano.

Os índios, que eram a população nativa de Alagoas, tiveram agressivamente seus valores destruídos ou não preservados pela força do impacto no processo civilizatório imposto. Os primeiros povos a habitarem as regiões eram notadamente seus habitantes nativos e legítimos, fato este que após meados do século XVIII, a história dos povos indígenas começa a sumir ou a não ter importância para o governo da época, o que fez com que muito da cultura, etnia, religião e outras características indígenas desaparecessem.

A influência da língua tupi ou o contato com o índio é talvez o principal aspecto da escolha de nomeação, sobretudo no que diz respeito ao fato de os denominadores frente a tantas possibilidades de nomear um dado espaço físico do estado, tomam por nomeação vocábulos com base na língua tupi, caracterizando traços da biodiversidade regional e local.

Os nomes de municípios são parte de um vocabulário linguístico histórico, neles podemos encontrar informações que se inter-relacionam com a toponímia e a cultura, pois é por meio da língua que dados são fornecidos para que se possa recuperar a realidade sociocultural e histórico-geográfica de um povo, e principalmente dos povos indígenas.

Ao mesmo tempo em que o colonizador procurava impor-se por meio da língua portuguesa, necessitava aprender o idioma dos povos autóctones, já que tinham como preocupação “identificar os objetos da terra” por meio dos nomes a eles atribuídos pelos nativos. (ISQUERDO, 2008, p. 37).

Os nomes identificadores de municípios alagoanos nas correspondências de localidades são identificados nas mesorregiões como pontos principais na expansão dos territórios conquistados pelos portugueses no processo civilizatório. São acerca das características geográficas que os topônimos possuem que conseguimos perceber a real importância dessas localidades para o estado.

## **2.1. As mesorregiões e microrregiões do estado de Alagoas**

Como nos diz Siqueira (2011, p. 194) “a ação de designar localidades está ligada a aspectos importantes dos valores sociais, políticos, culturais da memória coletiva e estabelece um vínculo de identidade entre o termo escolhido e o lugar nomeado”. Desse modo, atestamos que

cada microrregião possui topônimos que apresentam características naturais, onde os acidentes geográficos possam refletir nos nomes de municípios, características que representem a localidade, o clima o relevo, a geografia em si do lugar, podendo ser ou não causa de motivação de seus nomes ou apenas exercer relação com os topônimos municipais.

Nas mesorregiões e microrregiões em que foram identificados os tupinismos, a geografia dos lugares, a abundância da fauna e da vegetação ou a ausência dela, é determinante para formação do léxico toponímico.

Em Alagoas, de acordo com os dados extraídos da Associação Nacional de Ação Indigenista (2011), a população indígena do Estado está dividida em 11 tribos: Calancó, habitantes do município de São Sebastião, Aconã, (Traipu); Carapotó (Porto Seguro), Cariri-Xocó (Porto Real do Colégio), Caruazu (Pariconha), Cataquin (Pariconha); Coiupancá (Inhapi), Jeripancó (Água Branca e Pariconha), Tingui-Botó (Campo Grande e Feira Grande), Xucuru-Cariri (Palmeira dos Índios) e as Vaçucocal (Joaquim Gomes e Novo Lino) e Vaçu-Serrinha que também são dos municípios de Joaquim Gomes e Novo Lino.

As tribos indígenas localizadas em Alagoas são de uma população reduzida e que possuem características de entrosamento com outras etnias, o que vem resultando na perda de valores culturais e degradação dos poucos povos indígenas que ainda sobrevivem no estado. É sob a ótica dessa particularidade que a toponímia interdisciplinar com questões de extrema necessidade para estudo não apenas do lugar, mas do nome em si.

As mesorregiões que ilustram a localização dos povos indígenas atuais reafirmam a importância dos signos toponímicos alagoanos e a contribuição da língua tupi desde a história da colonização e expansão territorial do país.

A toponímia do Brasil poderia conviver [...] com esses dois momentos vivenciados de linguagens, uma, a nativa, do próprio território; a outra, a ádvena, a que chegou de fora; uma constituindo os substratos e os adstratos de etnias e falares; a outra, os superestratos de índole civilizatória. (ISQUERDO, 2008, p. 37).

Os nomes de municípios de origem indígenas de étimo tupi são fontes documentais que registram valores histórico-geográficos que possibilitam o estudo da realidade de seus povos, de suas regiões e particularidades ligadas à linguagem.

Nesse sentido, a toponímia alagoana é o registro histórico dos povos indígenas do estado e da história, é o contar no léxico toponímico das influências trazidas pelos grupos civilizados, sobretudo aos que traziam para a região costeira o seu próprio acervo linguístico para ser imposto os povos nativos do estado. O estado de Alagoas, por ser tão constituído de riquezas naturais e de uma geografia, que embora seja pertencente a região Nordeste, tem suas particularidades.

### **3. Estudos toponímicos: um breve percurso histórico**

Historicamente, considera-se que os estudos toponímicos tiveram início na França com Auguste Longnon, em 1878. Nessa época, o objetivo da Toponímia era recuperar a etimologia dos nomes, assim, esse dado servia, apenas, para essa área de estudo.

No entanto, mesmo antes do século XIX já existiam estudos que apontam para tentativas de sistematização, ainda que necessitando de um direcionamento sólido. Citamos, apenas, a proposta de uma “prototaxionomia” pelo padre Martín Sarmiento, em 1785, cujos estudos, referentes à toponímia galega já apontam a necessidade de se estudar os nomes de lugares não apenas por sua filiação linguística, etimologia ou datação, mas por sua própria substância semântica.

O signo toponímico tem sua importância pela relação da nomeação de acidentes físicos e humanos que é indiscutivelmente própria do homem e da relação que ele exerce com o meio, assim sendo a Toponímia por sua vez se propõe a atuar:

Como área do conhecimento que se ocupa do estudo linguístico dos nomes próprios de lugares tem caráter interdisciplinar, à medida que busca em outros campos do saber informações para subsidiar o estudo do topônimo, dentre outros, a geografia, a história, a antropologia. (CASTEGLIONI, BARROS & ISQUERDO, 2012, p. 147).

Em relação aos estudos que estão sendo veiculados em nível internacional, destacamos para os estudos toponímicos nomes de prestígio mundial na área toponímica como é o de George Stewart, autor de muitos trabalhos como *Names of the land, e classification of place names* que tratam os mecanismos pelos quais os lugares eram nomeados destacando categorias de cunho discriminativas.

Segundo Dick, (1987, p. 7) “apesar de Dauzat ser referência clássica e continuar nos trabalhos de toponímia pelo mundo afora, é preciso

saber que contamos com várias outras excelentes contribuições, sobretudo no que concerne à toponímia indígena americana.” Esta posição da autora se dá na verdade em virtude de nomes como o de Salazar Quijada, que vem se destacando com seus trabalhos na América do Sul em *La toponímia en Venezuela*, sua obra mais completa.

Destacamos ainda os trabalhos de autores de Barcelona e Espanha e mais recentemente o lançamento de o *Atlas toponímico de España*, de Sanchez que expõe dados completos acerca da Toponímia do mencionado país.

No Brasil, seu início como disciplina começa quando se incorpora ao quadro das outras disciplinas de graduação do curso de letras da Universidade de São Paulo (USP) com o nome toponímia geral e do Brasil, com conteúdo desenvolvido em 1934 junto à cadeira de etnografia e língua tupi, que também ficou vinculada ao curso de geografia e história.

Os estudos toponímicos do Brasil inicialmente consistiam apenas numa lista de nomes indígenas com possibilidade de significados etimológicos, pois em comparação com a Europa não se encontrava em nosso país registro algum da cultura indígena.

Foi então que no século XX a toponímia do Brasil que era vinculada à língua tupi, recebeu atenção do Prof. Dr. Plínio Ayrosa, ocupante da cadeira de etnografia e língua tupi da Universidade de São Paulo, que teve como assistente e então sucessor Drumond, com sua mais importante obra intitulada *Contribuição do Bororo à Toponímia Brasileira*.

Em virtude disso, a toponímia no Brasil vem se aproximando da teoria linguística, etnografia, sociologia, dialetologia, lexicologia entre outras, tentando criar o que Carvalhinhos (2008) chama de “o texto toponímico”. Vale destacar que o enfoque inicial das pesquisas era Ameríndias e se pode conferir nos trabalhos de Magalhães (1985) e Drumond (1954, 1965).

Nesse aspecto, a língua é então, capaz de relacionar os indivíduos às áreas do saber humano, e por isto “os estudos toponímicos estão interligados a diversas áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar, inseridos nos contextos tanto linguísticos como socioculturais, essas pesquisas dentro da toponímia.” Melo (2012, p. 2). Os estudos toponímicos por recuperar os fatos linguísticos, tornam a motivação toponímica imprescindível para se compreender como a natureza do nome e a realidade geográfica e sócio-histórica se relacionam.

Nesse sentido, Carvalhinhos (2002-2003, p. 142) explica-nos que:

Os atuais estudos onomásticos no Brasil vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente, traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do denominador e preservação do fundo de memória.

Em Alagoas, os estudos toponímicos indígenas revelam-se em estágio incipiente, porém já encontramos alguns trabalhos sobre a toponímia indígena municipal alagoana de Pedro Antonio Gomes de Melo (2013a, 2013b, 2013c), como também, algumas pesquisas resultantes do Projeto de pesquisa do PIBIC UNEAL/FAPEAL intitulado *A Toponímia Municipal Indígena Alagoana: um estudo línguo-cultural de nomes de cidades alagoanas de étimo tupi*, coordenado pelo referido Autor, em andamento na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) desde 2013.

Estes trabalhos fazem um recorte do léxico toponímico indígena municipal do Estado de Alagoas e apresentam uma relação entre o léxico toponímico alagoano e o ambiente refletindo sobre a necessidade de continuar um estudo muito mais aprofundado na toponímia do estado.

O que se assertiva como um grande passo para tornar o léxico alagoano visível às perspectivas da Toponímia do Estado é sem dúvida um avanço, em um continuado trabalho de estudo sobre a micro ou macro toponímia alagoana.

#### 4. *Análises e resultados*

##### 4.1. Japaratinga

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião do Litoral Norte Alagoano

**Topônimo:** Japaratinga; **Taxionomia:** Ergotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *yapara + tiba*: designa Sítio dos Arcos, fazendo referência ao lugar onde a tribo fazia arcos e flechas com a madeira das suas matas.

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

No caso (1), temos uma motivação deste topônimo está ligada à presença do índio na região. As tribos indígenas se utilizavam das madeiras das matas para fazer seus arcos. Este município está localizado numa região bastante rica de vegetação: a região do Leste Alagoano.

O traço cultural indígena foi preservado na etimologia do nome da região por meio desse ergotopônimo relativo à cultura material do homem com o meio e a cultura.

#### 4.2. Ibateguara

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião Serrana dos Quilobos

**Topônimo:** Ibateguara; **Taxionomia:** Geomorfotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *Ybategara* significa lugar alto, planalto.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *ibateguar-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

Caso (2), identificamos um geomorfotopônimo designando município de Ibateguara. Trata-se de uma motivação de natureza física, representando a geografia do próprio lugar, ou seja, tem ligação com a forma de relevo alto da região.

#### 4.3. Arapiraca

**Localização:** Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

**Topônimo:** Arapiraca; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *arapi'raka*: *ara* quer dizer periquito ou arara, *pira* pode ser traduzido como pausa e *aca* significa ramo de árvore. Trata-se de uma espécie de angico branco, da família das mimosáceas, muito comum na região do agreste e do sertão alagoano, e que o povo, à sua maneira denomina de Arapiraca.

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.4. Cajueiro

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião da Mata Alagoana

**Topônimo:** Cajueiro; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *aka'iu*: designa uma árvore da espécie *Anacardium occidentale*.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *caju-* + morfema derivacional *-eiró*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.5. Canapi

**Localização:** Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião Serrana do Sertão Alagoano

**Topônimo:** Canapi; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *canapi*: significa planta d'água.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *canapi* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.6. Jaramataia

**Localização:** Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião de Batalha

**Topônimo:** Jaramataia; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *jaramataia* significa uma planta luminosa.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *jaramatai-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.7. Murici

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

**Topônimo:** Murici; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *Muricy*: designa a árvore do ramo das bignoniáceas, muito comum na região. Segundo Tibiraçá (1985) de *moressi* árvore da família das malpigiáceas.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *murici* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.8. Pariconha

**Localização:** Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião Serrana do Sertão Alagoano

**Topônimo:** Pariconha; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *par + conha* significa duas conhas, como eram chamadas as polpas desses frutos.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *pariconh-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.9. Piaçabuçu

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Penedo

**Topônimo:** Piaçabuçu; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi. Trata-se de uma corruptela de *pe-haçab-uçu*, que significa, segundo os especialistas da língua tupi-guarani, passagem geral do caminho. Segundo Tibiriçá (1985) de *pyassab-ussu*, cerca grande; ou *peassab-ussu* desembocadouro grande.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *piaçabuçu* (atemática)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.10. Pindoba

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Serra dos Quilombos

**Topônimo:** Pindoba; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *pi'noua*: significa palmeira da sub-família das cocasoídeas, designando uma folha da palmeira com a qual os índios faziam físgas e anzóis. É também chamado assim o coco da palmeira pindá, que antigamente era encontrado com fartura na região.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *pindob-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.11. Taquarana

**Localização:** Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Arapiraca

**Topônimo:** Taquarana; **Taxionomia:** Fitotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *ta'kwara*: designa uma planta chamada pelos índios de cana brava, a haste furada ou oca por dentro. Trata-se de um bambu da família das gramíneas. Segundo Tibiriçá (1985) a forma *ta-cuá-rana*: denota uma planta que se parece com a taquara, falsa taquara (bambu).

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *taquaran-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

Nos casos (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10) e (11), temos fitotopônimos, sua motivação está ligada à presença da vegetação da região a ser nomeada, caracterizando, assim, o elo do homem nativo com a natureza física, as diversas árvores, espécies que hoje pouco são encontradas em Alagoas, e sobretudo, a cultura indígena que permaneceu enraizada na etimologia dos nomes de municípios após sua nomeação.

As marcas da flora local nos significados desses tupinismos é um registro marcante para a toponímia, porque identifica de certa forma as características de um lugar no momento que foi nomeado e que continua a preservar essas características e as influências extralinguísticas na motivação que mais se manifestou recorrente durante o processo de investigação.

Todos os fitotopônimos aqui registrados nomeiam municípios localizados geograficamente em regiões com abundância de ecossistemas e alguns desses, apresentam forte variação vegetativa.

#### 4.12. Coruripe

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de São Miguel do Campos

**Topônimo:** Coruripe; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *cururugy* que significa rio dos sapos, segundo frei Vicente Salvados, cronista colonial. Conforme o professor Silveira Bueno, autor do vocabulário tupi-guarani-português, quer dizer *cu-ru-ry-pe* rio dos seixos.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *Corurip-* + morfema gramatical vogal temática *-e*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.13. Igaçi

**Localização:** Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Palmeira dos Índios

**Topônimo:** Igaci; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *y-assy*: significa rio pestilento, rio doente.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *igaci* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.14. Jacuípe

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

**Topônimo:** Jacuípe; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *jacu*: espécie de ave galiforme; *y*: rio; e *pe*: lugar, portanto significa no rio dos jacus.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *jacuip-* + morfema gramatical vogal temática *-e*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.15. Maragogi

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião do Litoral Norte Alagoano

**Topônimo:** Maragogi; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *ma-ra-ú-hy*: designa rio das maraúbas ou rio dos maracujás.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *maragigi* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.16. Maceió

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Maceió

**Topônimo:** Maceió; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *maçayo* ou *maçaió-k* que significa o que tapa o alagadiço. Segundo Tiberiçá (1985), de *masseió* nome que os tupis davam às lagoas formadas pelas águas pluviais (provável termo tupinambá).

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *maceio* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.17. Paripueira

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Maceió

**Topônimo:** Paripueira; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *pari-puera*: significa praia das águas mansas, antigo pesqueiro, antiga barragem.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *paripur-* + morfema gramatical derivacional *-eira*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.18. Traipu

**Localização:** Mesorregião do Agreste Alagoano; Microrregião de Traipu

**Topônimo:** Traipu; **Taxionomia:** Hidrotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *ytira ypu*: que quer dizer fonte de morro ou olho d'água do monte. Segundo Tiberiçá (1985) de *tarat-ypu* fonte da traíra.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *traipu* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

Nos casos (12), (13), (14), (15), (16), (17) e (18), temos hidrotopônimos, eles evidenciam a passagem dos índios, pelo menos em nível do léxico, na formação desses municípios alagoanos.

Na análise destes 7 (sete) hidrotopônimos de étimo tupi: Coruripe, Igaci, Jacuípe, Maragogi, Maceió, Paripueira e Traipu, constatamos o quanto os cursos d'águas tinha importância para o homem nativo.

Os hidrotopônimos correspondem a uma porção considerável de topônimos motivados pela influência indígena e externa à região geográfica, principalmente aos cursos de rios que cortam Alagoas e nesse sentido, também justifica o próprio nome do estado ter natureza motivacional em razão da abundância hidrográfica das terras alagoanas.

#### 4.19. Inhapi

**Localização:** Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião Serrana do Sertão Alagoano

**Topônimo:** Inhapi; **Taxionomia:** Litotopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *inha* significa pedra e *pi* significa água, denotando água na pedra.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *Inhapi* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

No caso (19), identificamos um Litotopônimo de étimo tupi que exerce relação com a riqueza dos minerais no nosso solo alagoano: Inhapi.

#### 4.20. Jundiá

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Mata Alagoana

**Topônimo:** Jundiá; **Taxionomia:** Zootopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi *Yundi-á* ou *Nhandiá*; denominação genérica dada pelos índios ao bagre. Esse peixe era encontrado em abundância no Rio Manguaba que percorre o território o município de Jundiá.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *jundiá* (nome atemático)

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.21. Piranhas

**Localização:** Mesorregião do Sertão Alagoano; Microrregião Alagoana do Sertão do São Francisco

**Topônimo:** Piranhas; **Taxionomia:** Zootopônimo

**Etimologia:** O termo é de origem tupi, registram-se duas explicações etimológicas: junção das bases tupis *pirá* significando peixe e *anha* significando dente, portanto designa peixe com dente ou a junção dos termos tupis *pira* significando pele e *raim* significando o que corta, logo designa corta a pele.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *piranh-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a* + morfema gramatical flexional aditivo *-s*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

#### 4.22. Satuba

**Localização:** Mesorregião do Leste Alagoano; Microrregião de Maceió

**Topônimo:** Satuba; **Taxionomia:** Zootopônimo

**Etimologia:** O termo corresponde à corruptela de saúva ou saúba, palavra de origem tupi *isa'uua*: designação comum às formigas do gênero *atta*. Segundo Tibiriçá (1985) de *yssá-tyba* abundância de içás.

**Estrutura Morfológica:** elemento específico simples: morfema lexical *satub-* + morfema gramatical classificatório vogal temática *-a*

**Fonte:** <http://www.wikialagoas.al.org.br>

Nos casos (20), (21) e (22), temos zootopônimos que podem representar o elo que o índio, evidentemente mantinha com a pesca no oceano Atlântico ou nos rios que cortavam as regiões em que eles habitavam em Alagoas.

Os zootopônimos compreendem a importância da relação do homem com os animais de modo geral na natureza. Assim, de certa forma, esses tupinismos representam a cultura do homem nativo no ato de nomeação, dando preferência a nomear os lugares de acordo com o que se manifeste mais abundante na região, o que é característica dessa necessidade de sobrevivência, de marcar os territórios não somente por meio do seu estabelecimento nesses locais, mas também de nomear os locais demarcados.

Finalizamos essas análises, destacando que o traço cultural indígena é marcante na toponímia municipal alagoana. Os elementos naturais

que eram extraídos pelos índios sempre estiveram à disposição como conseguimos perceber pelas informações imprescindíveis que as fichas lexicográficas nos fornecem. Os peixes em abundância, a água, a mata e o solo fértil resumem um conjunto de recursos que sempre estiveram ao alcance do homem nativo nas terras alagoanas.

### 5. *Considerações finais*

Iniciamos estas considerações destacando que em Alagoas verificamos a existência de 22 municípios com nomes de origem tupi, localizados em todas as três mesorregiões e treze microrregiões do estado.

Isso sugere que a língua portuguesa preservou em seus topônimos aspectos da cultura indígena por meio de marcas socioculturais deixadas pelos nossos primeiros habitantes.

Nesse sentido, as análises de um léxico compreendem assim, principalmente no que diz respeito a toponímia indígena de étimo tupi, a necessidade da descoberta de fatos que estão impressos nesses tupinismos, logo, deixando evidente que os topônimos exercem uma relação língu-cultural de real importância para a formação do léxico alagoano.

Em relação às estruturas mórficas dos topônimos foram detectados na sincronia atual 22 Tupinismos caracterizados todos como elementos específicos simples: (1) Japaratinga, (2) Ibateguara, (3) Arapiraca, (4) Cajueiro, (5) Canapi, (6) Jaramataia, (7) Murici, (8) Pariconha, (9) Piaçabuçu, (10) Pindoba, (11) Taquarana, (12) Coruripe, (13) Igaci, (14) Jacuípe, (15) Maragogi, (16) Maceió, (17) Paripueira, (18) Traipu, (19) Inhapi, (20) Jundiá, (21) Piranhas e (22) Satuba. Demonstrando assim, que não há variação marcante na formação lexical dos topônimos de étimo tupi na toponímia municipal alagoana nos tempos atuais.

Uma das conclusões a que chegamos é o fato de que dentre os fatores de natureza motivacional mais recorrentes no ato de nomear municípios alagoanos por meio de nomes de origem tupi foram a vegetação do espaço – representada no léxico pelo registro de 9 (nove) fitotopônimos – e a hidrografia – representada no léxico pelo registro de 7 (sete) hidrotopônimos. Nesse sentido, estes topônimos possuíam conteúdo descritivo normalmente associado à fauna e à hidrografia nativas da região a ser nomeada.

Todos os nomes de étimo tupi designativos de municípios em Alagoas analisados aqui possuem uma ligação muito interessante com o desenvolvimento do homem nos locais em que habitava, sobretudo aos índios que povoaram primeiro estas regiões antes da presença dos colonizadores. A necessidade de morar em localidades que se apresentassem em maior fecundidade de recursos naturais era a característica mais marcante de nossos índios, que dependiam muito dos recursos da natureza a qual faziam parte.

Por fim, ressaltamos que o estudo do léxico toponímico municipal indígena de Alagoas consiste em uma área de indagação linguística muito ampla, tornando este trabalho limitado na forma como aborda o assunto proposto, longe do ideal, mas que traduz o esforço destes pesquisadores com os problemas atinentes à Toponímia alagoana, deixando para outro momento, perspectivas outras de investigação de maior aprofundamento de análises dos fenômenos toponomásticos. Logo, ficam abertas possibilidades para inquirições complementares, tendo em vista que é sempre possível a realização de análises mais exaustivas dos fenômenos linguísticos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 31-03-2014.

CASTIGLIONI, A. C. BARROS L. A. ISQUERDO, A. N. Um olhar sobre a toponímia dos rios em Mato Grosso do Sul. In: *Revista ANTARES*, vol.4, nº8, jul./dez. 2012.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). In.: *Revista USP*. São Paulo, dez./fev. 2002-2003, n.56, p. 172-179.

DICK, M. V.P. A. Toponímia e cultura. 1987. In: *Ver. Inst. Est. Bras.* SP 27, p. 93-101, 1987.

\_\_\_\_\_. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo : Edições Arquivo do Estado, 1990.

\_\_\_\_\_. *A dinâmica dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo: 1554-1897*. São Paulo: Annablume, 1996.

\_\_\_\_\_. Atlas toponímico do Mato Grosso do Sul. 2007. In: *Revista Trama*. Vol. 3 Nº 5 1º semestre de 2007, pp.141-155.

ISQUERDO, A. N. O nome do município. Um estudo etnolinguístico e sócio-Histórico na toponímia sul-mato-grossense. In.: *Revista ProLíngua* Volume 2 – Número 2 – jul/dez de 2008.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. Um recorte do léxico toponímico indígena municipal alagoano: motivações toponímicas. In.: *Interfaces*. Guarapuava, v. 4 n. 2 jun /dez, pp. 39 – 51. 2013b.

\_\_\_\_\_. A toponímia municipal da microrregião alagoana do Sertão do São Francisco. In: *Saberes Letras*, Vitória, v. 10, n. 1 set. / dez. 2012, pp. 64 – 80

\_\_\_\_\_. *Toponímia indígena*: Um estudo lexical dos nomes de municípios alagoanos de étimo tupi. Veredas FAVIP – Revista eletrônica de Ciências, v.6, n.1, jan./jun.2013a. pp. 160 – 179.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método moderno de tupi antigo*: a língua do Brasil dos primeiros séculos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIQUEIRA, K. M. de F. Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análises. *REVEL*, v. 9, n. 17, 2011.

SOLIS FONSECA, G. *La gente passa, los nombres quedan*. Introduccion en la Toponímia. Lima: Lengua y Sociedad, 1997.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:  
OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NO JORNAL A GAZETA (2008)**

*Priscilla Gevigi de Andrade* (UFES)  
[pri\\_gevigi@hotmail.com](mailto:pri_gevigi@hotmail.com)

**RESUMO**

A presente pesquisa, tendo por base os pressupostos da teoria da variação e da mudança linguística, de William Labov (2008), destinou-se a estudar o preenchimento da posição de objeto direto anafórico no jornal *A Gazeta* (2008), que circula no Espírito Santo. Pesquisas mostram que o clítico acusativo (pronomes pessoais do caso oblíquo) está em vias de desaparecimento, sendo, então, substituído por outras três variantes: o pronome lexical (pronomes do caso reto, nominativo), o sintagma nominal anafórico e o sintagma nominal apagado (categoria vazia). A fim de compreender e sistematizar essa mudança linguística, analisei as seguintes variáveis independentes nesse jornal: gêneros discursivos (editorial, artigo de opinião, carta do leitor, entrevista, notícias sobre cidades, coluna religiosa) e a animacidade do antecedente (animado ou inanimado).

**Palavras-chave:**

Objeto direto anafórico. *A Gazeta*. Teoria da variação e mudança linguística.

**1. Introdução**

A realização do objeto direto anafórico há algum tempo está entre os principais temas de investigação de vários pesquisadores brasileiros, tanto na modalidade oral da língua, quanto na modalidade escrita da língua.

Em estudos sociolinguísticos realizados sobre o português falado em diversas cidades do Brasil, dentre eles: Omena (1978), Duarte (1989), Cyrino (1994), Freire (2000), Marafoni (2004) e Costa (2011), constatou-se que não só os clíticos acusativos de terceira pessoa funcionavam como objeto direto anafórico, mas também o pronome lexical (pronomes do caso reto), o sintagma nominal anafórico (SN) e o sintagma nominal apa-

gado (categoria vazia) retomavam anaforicamente essa categoria, como nos exemplos a seguir.

**1) Clíticos acusativos de terceira pessoa:** “Sabe que o consumo movido a crédito é a alma do varejo brasileiro. Evite contrariá-la.”

**2) Pronome Lexical:** “Quem foi a vítima? Chicão. Ele estava atravessando o negócio, queria tomar a boca do Betinho. Aí, eu matei **ele**”.

**3) Sintagma Nominal Anafórico:** “Além de saber qual a população de pit-bulls, a intenção é agendar a castração dos bichos. Quem quiser pode agendar **a castração** pelo telefone 156”.

**4) Categoria Vazia:** (“Diante da facilidade, começou a pegar o dinheiro e depositar  $\emptyset$ ”).

Maria Eugênia Lamoglia Duarte (1989) afirma que o português brasileiro está passando por uma perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa e os está substituindo pelo pronome lexical, pelo sintagma nominal anafórico ou por uma categoria vazia. Além disso, observa que os clíticos considerados corretos pelos gramáticos normativos têm sido os menos utilizados pelos falantes.

Diante disso, a presente pesquisa tendo por base os pressupostos da teoria da variação e da mudança linguística, de Wiliam Labov (2008), destinou-se a estudar o preenchimento da posição de objeto direto anafórico pelo clítico acusativo, o pronome lexical, o sintagma nominal e a categoria vazia. Analisamos, para isso, um corpus formado pelo jornal *A Gazeta*, no mês de julho, de 2008, circulado no Espírito Santo.

## 2. *Objetivos*

Pesquisas mostram que o uso de clítico acusativo é cada vez menos frequente na língua portuguesa e, portanto, está em vias de desaparecimento na língua falada. O objetivo, então, deste estudo, foi observar se esse processo de mudança linguística faz-se presente também na língua escrita, por meio da análise e sistematização das variantes mencionadas no jornal *A Gazeta* (2008). Foi objetivo, igualmente, observar a atuação de diferentes gêneros discursivos sobre o fenômeno em questão, bem como a animacidade do antecedente.

De modo geral, esta pesquisabuscou analisar quais as estratégias de preenchimento seriam utilizadas na língua escrita, especificamente na

linguagem jornalística e nos diversos gêneros que compõem os jornais capixabas.

### 3. *Revisão da literatura*

De acordo com as gramáticas prescritivas da língua portuguesa, os pronomes oblíquos átonos *o*, *a*, *os*, *as* assumem formas próprias do objeto direto.

Cunha & Cintra, em sua *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2008, p. 302), registram o uso dos pronomes do caso reto *ele(s)* e *ela(s)* como objeto direto em sentenças como: *Vi ele* ou *Encontrei ela*. No entanto, afirmam que “Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada”. Posterior a essa declaração, esses autores explicitam que as formas átonas (*o*, *a*, *os*, *as*) são “perfeitamente legítimas” para a função de objeto direto na oração sintática.

José Augusto de Carvalho (2007), em *Gramática Superior da Língua Portuguesa*, considera o emprego do pronome *ele(s)*, exclusivamente, como restrito à oralidade, e que apenas as formas (*o*, *a*) podem ser consideradas objeto direto de uma sentença. Além disso, registram que a ocorrência do pronome *ele(s)*, na modalidade escrita, ainda não representa um espaço nas gramáticas da norma culta da língua.

Rocha Lima (1972), em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, procura não se envolver nessa discussão e somente menciona que o pronome *ele* acontece na posição de objeto direto quando preposicionado, e dá o seguinte exemplo “*Nem ele entende a nós, nem nós a ele*” (p. 284)

Evanildo Bechara (1978), em *Lições de Português pela Análise Sintática*, registra que o pronome *ele* pode aparecer na fala, contudo, numa linguagem culta, como objeto direto, quando for acompanhado do determinante “*todos*”, no plural. Como exemplo, ele cita “*Todos eles conserva o português*” (p. 51)

Tais considerações destacam como os gramáticos tradicionalistas desconsideram os estudos referentes à variação e às diferentes variedades linguísticas.

#### 4. Referencial teórico

Assume-se para este trabalho a perspectiva da sociolinguística variacionista de William Labov (1972) como suporte para nossos estudos. Segundo Alkmin (2005), a sociolinguística estuda a língua em seu uso real, preocupando-se em observar e analisar a língua falada em situações reais de uso, ou seja, no vernáculo – fala espontânea, levando em consideração as relações entre estrutura linguística e os aspectos sociais da produção linguística.

Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, homogênea, independente do contexto situacional e cultural como as teorias linguísticas anteriores: o estruturalismo, de Ferdinand de Saussure, e o gerativismo, de Noam Chomsky, propuseram; pelo contrário, essa corrente, de acordo com (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 2006), descreve e analisa os fatores que impulsionam a variação linguística, e que, em muitos casos, levam a mudanças, verificáveis sistematicamente, tanto em períodos diacrônicos quanto em sincrônicos, considerando a língua inerente à sociedade e heterogênea.

A teoria da variação tem como objeto de estudo a variação,

entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente [...] “nem todas as mudanças [linguísticas] são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação. (LABOV, 2008, p. 20, *apud* MOLICA, 2007, p. 10).

Para isso, é preciso isolar contextos linguísticos e extralinguísticos em que determinada variação ocorre, para sistematizar e entender as restrições e as motivações que a condicionam. Assim, pode-se verificar a afirmação de Fernando Tarallo (1986, p. 57) sobre a concepção de língua para a sociolinguística: “a língua é, portanto, um sistema variável de regras [...] e a esse sistema [...] deve corresponder tentativas de regularização”.

Essa teoria também estuda a mudança linguística em curso. Sobre isso, Labov (1972, p. 160) elenca cinco questionamentos:

- 1) Existe uma direção genérica na evolução linguística? 2) Quais são os determinantes universais da mudança linguística? 3) Quais são as causas do surgimento contínuo de novas mudanças linguísticas? 4) Quais são os mecanismos dessas mudanças? 5) A evolução linguística tem uma função adaptativa?

Para explicá-los, Labov menciona que o sociolinguista deve observar o caminho por onde a mudança evoluiu, buscar os fatores sociais e linguísticos os quais a mudança se realiza e avaliar a fala do emissor relacionada ao seu comportamento linguístico. A língua, portanto, “é uma forma de comportamento social: ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”. (LABOV, 2008, p. 215)

## 5. Metodologia

De acordo com F. Tarallo (1986, p. 10 e 11) a sistematização da variação linguística pode ser, de maneira resumida, organizada a partir das seguintes etapas metodológicas:

1. Levantamento de dados;
2. Descrição detalhada da variável dependente;
3. Análise dos fatores condicionadores (linguísticos e extralinguísticos);
4. Encaixamento da variável no sistema linguístico
5. Projeção histórica da variável

Partindo desses princípios, foi analisado o preenchimento da posição de objetivo direto anafórico nos diversos gêneros discursivos (editorial, artigo de opinião, carta do leitor, entrevista, notícias sobre cidades, coluna religiosa), e animacidade do antecedente (animado ou inanimado) presentes no jornal *A Gazeta* (2008).

Para se obter resultados estatísticos dessa análise, codifiquei todos os dados e estabeleci uma análise quantitativa por meio do programa computacional GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), a versão recente do pacote de programas VARBRUL (PINTZUK, 1988). Este é “um conjunto de programas de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística.” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105). O programa Varbrul

mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente. [...] O programa também permite ao pesquisador testar várias hipóteses possíveis sobre a natureza, o tamanho e direção dos efeitos das variáveis independentes. (GUY; ZILLES 2007, p. 105)

## 6. Resultados

Como primeiros resultados, em exemplares do jornal *A Gazeta* (2008), do mês de julho, constatou-se que os clíticos correspondem a 42% dos casos de objeto direto anafórico. O sintagma nominal anafórico apresenta uma frequência de 46,7%, a categoria vazia, 8,2% e o pronome lexical, 3,1%. Observa-se, então, a preferência do uso do sintagma nominal anafórico na retomada do objeto direto e a redução do emprego do clítico de terceira pessoa na função acusativa. Segue abaixo a tabela, com a frequência geral dos gêneros discursivos presentes no jornal *A Gazeta* – 2008.

Gênero Discursivo	Clítico	SN	Pron. Lexical	Categoria Vazia
<b>Notícia cidade</b>	40%	52,9%	6,5%	6,5%
<b>Artigo de Opinião</b>	78,6%	14,3%	0%	7,1%
<b>Coluna religiosa</b>	25%	0%	75%	0%
<b>Editorial</b>	72,7%	0%	18,2%	9,1%
<b>Carta do leitor</b>	44,4%	0%	38,9%	16,7%
<b>Entrevista</b>	12,5%	31,2%	43,8%	12,5%
<b>Total</b>	42,0%	46,7%	3,1%	8,2%

Tabela 1: Frequência geral da variável: gênero discursivo nos jornais *A Gazeta* (2008)

Os gêneros discursivos presentes nesse jornal exercem forte influência no uso de uma forma em detrimento das outras: ao contrapormos o uso de clíticos a sintagmas nominais anafóricos e categorias vazias (juntas em uma única variante), observamos que os gêneros artigo de opinião (78,6%), editorial (72,7 %) e carta do leitor (44,4%) favorecem essa forma. Enquanto que, as notícias sobre cidades (52,9%) favorecem o uso do sintagma nominal.

Outro fato a se destacar é a presença de pronomes lexicais, isto é, de pronomes do caso reto, apenas no gênero entrevista, quando há a inserção de discurso direto, retratando a fala.

Animacidade	Clítico	SN	Pron. Lexical	Categoria Vazia
<b>Animado</b>	55,5 %	33,6 %	6,7 %	4,2 %
<b>Inanimado</b>	30,1 %	58,1 %	0%	11,8 %
<b>Total</b>	42,0 %	46,7 %	3,1 %	8,2 %

Tabela 2: Distribuição das variantes de acordo com a animacidade do antecedente no jornal *A Gazeta* (2008)

Na tabela apresentada acima, com os valores percentuais das variantes de acordo com a animacidade do antecedente, percebe-se que os clíticos e o pronome lexical são favorecidos pelo antecedente animado

(55,5%) e (6,7%) respectivamente. Já o SN e a categoria vazia são favorecidos pelo antecedente inanimado (58,1%) e (4,2%) respectivamente. Por haver poucos casos de pronome lexical no corpus, não houve variação entre essa forma variante e o traço semântico inanimado do antecedente.

## 7. Considerações finais

Num primeiro momento da pesquisa, verifica-se que a modalidade escrita da língua se comporta de modo diferente da falada quanto ao uso de objetos diretos anafóricos, já que os clíticos e os sintagmas nominais anafóricos são as formas com maior frequência. Por outro lado, na fala, o clítico está em vias de desaparecimento e a categoria que o está substituindo, demodo mais enfático, é a categoria vazia, pouco frequente na modalidade escrita, ao menos na escrita jornalística.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Lições de português pela análise sintática*. 11. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1978.

CARVALHO, José Augusto. *Gramática superior da língua portuguesa*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

COSTA, Tatiane Macedo. A mudança linguística em dados documentais: uma análise do objeto direto anafórico em periódicos baianos dos séculos XIX e XX. *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba, 2011.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CYRINO, Sonia M. L. *O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. – Dissertação (de Mestrado), UNICAMP, Campinas.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (Org.) *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989, p. 19-34.

FREIRE, G. C. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala*. 2000. – Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 15. ed. ver. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

MARAFONI, R. L. *A realização do objeto direto anafórico: um estudo em tempo real de curta duração*. 2004. – Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENON, Odete P. S; LAMBACH, Jane B; LANDARIN, Noely R. X. N. Alternância nós/a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 96-105.

OMENA, Nelize Pires de. *Pronome pessoal de terceira pessoa. Suas formas variantes em função acusativa*. 1978 – Dissertação (Mestrado). PUC-Rio, Rio de Janeiro.

PINTZUK, Susan. *Pacote Varbrul*, Versão 1988.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, E. Goldvarb X. *A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: [http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV\\_index.htm#ref](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref).

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

## A NATUREZA DA MODALIDADE ORAL

Giselly Duarte Ferreira (UERJ)  
[giselly.duarte@gmail.com](mailto:giselly.duarte@gmail.com)  
José Mario Botelho (UERJ)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

### RESUMO

Esse trabalho tem o objetivo de mostrar a natureza da linguagem oral, e para isso é necessário enfatizar as suas particularidades, as quais têm sido consideradas dicotomias entre as duas modalidades da língua: oralidade e escrita. Para isso, partimos do princípio que a linguagem oral se caracteriza basicamente por ser falada e ter um vocabulário limitado, que parece ser-lhe específico. De fato, há algumas particularidades na oralidade, como é o caso da gesticulação e a expressão facial ou corporal. Também é um fato que, na oralidade, o falante monitora o seu discurso no mesmo momento da reprodução, e, em consequência dessa simultaneidade na produção e reprodução da fala, as estruturas frasais normalmente apresentam uma sintaxe menos elaborada. Outra particularidade da linguagem oral que é de suma importância é o fato de o falante ter o controle da comunicação no momento de sua concretização, pois ele pode fazer a correção da informação imediatamente. Certamente, essa característica, que torna eficaz o ato comunicativo e é, portanto, uma vantagem da linguagem oral. Por isso, para entender melhor a natureza da linguagem oral, é necessário levar em consideração os parâmetros utilizados por Chafe, que são respectivamente: variedade do vocabulário, nível do vocabulário, construção de orações, construção de frases e envolvimento e distanciamento.

#### Palavras-chave:

Natureza da oralidade. Particularidades. Práticas sociais. Sistema da língua.

### 1. Introdução

O objetivo deste trabalho é mostrar a natureza da linguagem oral, e para isso é necessário enfatizar as suas particularidades, as quais têm sido consideradas dicotomias entre as duas modalidades da língua: oralidade e escrita. Entretanto, é mister ressaltar que este trabalho não tem interesse em demonstrar que tais modalidades são diferentes. Mas, ao se

trabalhar as suas naturezas, chega-se à conclusão de que as linguagens oral e escrita são particulares e não, distintas propriamente, já que não são estanques.

De modo geral, ambas as modalidades se referem a um mesmo sistema de possibilidades discursivas e, por isso mesmo, apresentam elementos comuns, o que faz com que esses modelos apresentem mais semelhanças entre si do que diferenças.

Considerando tão somente o seu processo de elaboração textual, essas modalidades se nos apresentam diferentes, porque têm processos diferentes e características particulares. Entretanto, os seus produtos – os vários gêneros textuais, que compõem as práticas linguísticas de uma dada comunidade – apresentam-se semelhantes. Principalmente, quando dispostos num *continuum* tipológico, que considera o texto mais formal – protótipo da linguagem escrita – ao mais informal, e o texto mais coloquial – protótipo da linguagem oral – ao menos coloquial. (Cf. MARCUSCHI, 2001, p. 41; e BOTELHO, 2012, p. 49).

De fato, as modalidades oral e escrita não devem ser estudadas de forma dicotômica, pois é nos usos da língua que o seu estudo se funda. E, como práticas sociais, não são distintas, elas são semelhantes, pois se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua. Logo, os elementos básicos da oralidade e da escrita não pertencem exatamente a essas modalidades; eles são propriamente elementos da língua, dos quais os usuários se apropriam de forma adequada ao gênero textual que lhes convém no ato comunicativo propício.

## ***2. Caracterizando a natureza da linguagem oral: os parâmetros propostos por Chafe***

Para entender melhor a natureza da linguagem oral, é necessário levar em consideração os cinco parâmetros utilizados por Chafe (1987), que são respectivamente: variedade do vocabulário, nível do vocabulário, construção de orações, construção de frases e envolvimento e distanciamento.

A variedade do vocabulário se refere às escolhas de palavras ou estruturas que o usuário faz para expressarem suas ideias (O falante precisa ter um bom conhecimento da linguagem para que o receptor possa compreendê-lo.). Certamente, a linguagem oral tende a ter um vocabulário limitado em consequência da contensão bem característica da fala,

que é rápida, e de o fato de seu planejamento e sua execução serem simultâneos. Daí, o falante assimilar um número razoável de itens lexicais.

Quanto ao nível do vocabulário, que se refere à adequação dos itens lexicais a cada modalidade, Chafe acredita que há palavras e expressões particulares de cada uma delas. Logo, para Chafe, o repertório da linguagem oral é menor e diferente do da linguagem escrita.

De fato, verificam-se distintos registros linguísticos (do mais coloquial ao mais formal), e o usuário procura selecionar os itens adequadamente, de acordo com o gênero textual e o registro em suas interações sociais, mas não de vocabulários diferentes. Como afirma Botelho (*Op. cit.*, p. 44), ambos os usuários – escritor e falante – bebem da mesma fonte, a língua, que é um sistema de possibilidades, e nada lhes impede de usar itens que é muito comum em uma na outra.

Como terceira característica, temos a construção da oração, que se refere aos tipos de combinações que se estabelecem entre as palavras e expressões linguísticas. Para a linguagem oral, Chafe (*Op. cit.*) toma, como referência, a oração gramatical, mas em termos de “unidade de entonação”. As propriedades dessa unidade de entonação são: a) contorno entonacional simples e coerente; b) pausa entre as “unidades de ideias”; e c) constituição de uma frase simples, que pode ser uma expressão fragmentada.

Chafe afirma que a unidade de entonação (ou de ideias) limita a frase em um número de até seis itens lexicais, que tem a ver com a conveniência vocabular do falante em si. Logo, tal unidade entonacional se relaciona com o vocabulário, sua limitação e seu nível.

Quanto à construção de frases, que diz respeito à utilização de conectores de estruturas frasais, o autor observa que, na oralidade, as frases não são bem planejadas, em virtude do mínimo tempo e do pouco esforço de sua elaboração.

Pode-se observar que a construção de frases da linguagem oral está diretamente ligada a uma simplicidade sintática evidente. O falante do português faz uso preferencialmente de estruturas coordenadas e, especialmente, com o conector “e” (conjunção ou modalizador discursivo) e com o modalizador “ai”.

Por último, o envolvimento e o distanciamento, que se referem ao relacionamento entre o emissor e o receptor. Tais propriedades da oralidade e da escrita têm sido caracterizadas como dicotomias, uma vez que

o receptor da linguagem oral é diferente do receptor da linguagem escrita. A audiência da oralidade normalmente está presente e pode participar efetivamente do processo, enquanto o leitor da escrita normalmente está ausente e, não raro, é desconhecido.

Chafe, por exemplo, caracteriza o envolvimento e o distanciamento como propriedades dicotômicas, já que na oralidade, segundo ele, há um envolvimento do falante com a sua audiência, consigo mesmo e também com a realidade do que se fala, e na escrita, um distanciamento, pois lhe faltam tais aspectos.

Botelho, contudo, ressalta que esses aspectos de envolvimento e de distanciamento não são determinados de forma cognitiva, mas sim, de forma contextual, e podem, pois, serem anulados com um conteúdo apropriado. Por exemplo, o uso da 1ª pessoa do singular caracteriza um envolvimento consigo próprio; o de 1ª pessoa do plural ameniza tal envolvimento e o de 3ª pessoa o elimina propriamente. O uso de advérbios de tempo e de lugar ou de orações adverbiais têm matizes diferenciados de distanciamento. Nada impede de o falante ou o escritor de fazer uso de tais aspectos, já que não constituem traços essencialmente da oralidade nem da escrita. Logo, envolvimento e distanciamento não são traços que diferenciam as modalidades da língua e podem ocorrer tanto na fala como na escrita.

Grosso modo, pode-se dizer que o envolvimento é um traço mais comum à linguagem oral do que o distanciamento.

### **3. Aspectos da oralidade**

Segundo Botelho, a seleção dos itens gramaticais é uma das características mais importantes de ambas as modalidades, pois as duas se utilizam da mesma fonte:

(...) embora não seja a linguagem escrita a transcrição da linguagem oral, não se pode negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções, já que a seleção de elementos linguísticos de ambos se dá a partir de um mesmo sistema gramatical. (BOTELHO, 2012, p. 84)

O aspecto mais importante da oralidade é que ela é produzida de forma diferente da escrita, pois o processo de uma é diferente do da outra. De fato, ambas têm características particulares e não, diferentes. Outro ponto que se destaca é que durante a fala há uma aproximação, entre o falante e o receptor, isto é, o envolvimento entre eles é maior.

Outra particularidade muito importante da oralidade é o fato de um indivíduo falar e os outros ouvirem, diferentemente do que ocorre na escrita: alguém escrever e os outros leem. Essas características são essencialmente particulares.

De acordo com Chafe, “as pessoas não escrevem do mesmo modo que falam”. Notemos, então, que as pessoas também não falam do modo que escrevem, pois se tratam de processos distintos.

Além disso, a linguagem oral pode existir sem a linguagem escrita; a linguagem escrita, em contrapartida, não pode existir sem a linguagem oral, uma vez que todos os textos escritos se relacionam direta ou indiretamente com a oralidade.

Na oralidade, é muito frequente o uso de modalizadores discursivos como “ai” do que conjunções do tipo “que”, “mas”, “porém”, que são muito comuns na escrita. Porém, nada impede o falante de usar elementos da escrita na oralidade e vice-versa. Até mesmo porque, no processo de aprendizagem da escrita sistematizada e de seu desenvolvimento, dá-se um ciclo de influências de uma linguagem sobre a outra. É muito comum encontrarmos marcas da oralidade nos textos escritos num primeiro momento, e marcas de escrita nos textos de oralidade, num segundo momento (Cf. BOTELHO, *op. cit.*, p. 59-74).

O fato do usuário se utilizar de elementos comumente encontrados na escrita em textos da oralidade é normal, porque o sistema é único. Daí, a língua se definir como um sistema de possibilidades linguísticas, que se faz através de normas bem constituídas, que são as normas gramaticais.

Segundo Botelho, Chafe afirma que o vocabulário da fala é inovador e, por conseguinte, flutuante; já o da escrita é conservador. “Certamente, o vocabulário da escrita retém seus itens lexicais consagrados e pode receber eventualmente os itens lexicais do vocabulário da fala, acomodando-os perfeitamente”. (BOTELHO, *ibidem*, p. 79)

Chafe também afirma que o vocabulário da fala e o da escrita constituem vocabulários diferentes. Entretanto, este fato é questionável, pois o fato de termos mais tempo para reproduzirmos um texto escrito não quer dizer que a escrita tem um vocabulário e a oralidade outro. O que se pode dizer é que o modo de buscarmos as palavras específicas aos gêneros a serem produzidos é um modo diferente. E esse fato pode estar relacionado com a rapidez que temos para reproduzir a fala. Isso acaba por tornar o vocabulário limitado na oralidade, o que não ocorre na escri-

ta, para a qual o vocabulário é amplo, ou seja, o disponível nos dicionários.

Botelho, contudo, acredita que os repertórios não são diferentes, embora admita que ocorra uma variação no grau de formalismo ou coloquialismo por parte do usuário. O fato é que nos vários gêneros de ambas as modalidades se podem observar um enorme número de itens comuns às duas práticas, que o próprio Chafe chamou de itens neutros e admitiu ser a maioria dos itens de cada vocabulário.

Mais tarde, em outro trabalho com Tannen, o autor admite que alguns tipos de linguagem oral podem ser reproduzidos na escrita e alguns de linguagem escritas são utilizados na fala. Certamente, às vezes as pessoas praticamente representam a escrita na oralidade e vice-versa. É o caso de quando as pessoas apresentam comunicações acadêmicas; elas leem o texto que foi escrito para ser proferido. Mais tarde, reelabora aquele texto em forma de um artigo acadêmico, que deverá ser lido por outros.

Há algumas particularidades que caracterizam a linguagem oral como uma modalidade específica da língua, por exemplo, a gesticulação, a expressão facial e corporal. Estes artifícios, que são usados naturalmente, são elementos exclusivos da linguagem oral, os quais não se reproduz exatamente na escrita.

Também são particularidades da oralidade a fluidez das ideias e a velocidade da produção oral, as quais são simultâneas durante o processo de elaboração.

Outra particularidade da linguagem oral é o fato de o falante ter o controle da comunicação no momento de sua concretização, pois ele pode fazer a correção da informação imediatamente, caso seja necessário, devido a algum motivo, como por exemplo, a falta de compreensão do interlocutor. Essa característica, que torna eficaz o ato comunicativo e é, portanto, uma vantagem da linguagem oral, possibilita uma outra particularidade da oralidade: a cooperação mútua entre os participantes da comunicação.

E essa cooperação – conhecimento compartilhado entre os participantes – também possibilita outra particularidade: a simplicidade sintática, que também determina outras particularidades da oralidade.

A simplicidade sintática é considerada uma tendência dos falantes em produzir sequências simples, de frases curtas, por vezes incompletas, usando as estruturas coordenadas, evitando assim as subordinadas que

são típicas da escrita. De modo geral, a sintaxe da linguagem oral é menos elaborada do que a escrita e não utiliza estruturas encaixadas.

Levando em conta que há também uma limitação no vocabulário da oralidade, em virtude do mínimo tempo para o seu planejamento, ocorre normalmente a repetição de termos ou a substituição por um pronome do tipo “ele”.

#### **4. Conclusão**

De certo, existe um gênero textual prototípico da oralidade e outro, da escrita. O protótipo da oralidade é o “bate-papo” – conversa espontânea –; o da escrita é o “texto acadêmico”. Por isso, não convém comparar oralidade e escrita, tomando como objetos da comparação os protótipos de cada uma dessas modalidades da língua. Se analisarmos oralidade e escrita a partir de tais protótipos, encontraremos diferenças, porque eles são produtos realmente diferentes. Todavia, se analisamos os diversos produtos de cada uma das modalidades a partir de um *continuum* tipológico, tais diferenças deixam de existir.

Considerando as linguagens oral e escrita as duas modalidades de uma dada língua, esperamos ter demonstrado que a linguagem oral se distingue da linguagem escrita, já que cada uma delas tem as suas particularidades. Contudo, compreende-se que a diferença básica entre a oralidade e a escrita é o processo, já que uma é falada, sai pela boca e chega aos ouvidos enquanto a outra sai do papel e chega nos olhos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiaí: Paco, 2012.

\_\_\_\_\_. A natureza das modalidades oral e escrita. In: SILVA, José Pereira (Org.). *Filologia, linguística e ensino*. Tomo 2, V. IX, n. 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005. p. 30-42. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm>>.

\_\_\_\_\_. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: SILVA, José Pereira (Org.). *Produção e edição de textos*. V. VIII, n. 7. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2004. p. 57-69. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>>.

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, Jane. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987, p. 83-113.

CHAFE, W.; TANNEN, D. The relation between written and spoken language. *American Anthropological Review Antropol*, 1987, p. 383-407.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

**ARRIÉGUA!... O OXENTE INVADIU O RAP:  
A NORDESTINIDADE RECONFIGURANDO O RAP**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

[wagner.assen@gmail.com](mailto:wagner.assen@gmail.com)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Uma nova roupagem do que antes era de domínio exclusivo dos mais urbanos e onde o cenário cosmopolita da rua era a única voz, nasce mais parecendo uma “volta as origens” de onde saiu, através de RAPadura Xique-Chico, o rap além de ganhar voz marcada pelo “sertão” ganha o resgate da cultura tão plural e significativa. O presente estudo buscar elencar parâmetros da linguagem inseridos nesse contexto, analisando aspectos sociolinguísticos da composição das canções na intenção de definir o caráter identitário pode detrás do manifesto artístico.

**Palavras chaves:** Nordestinidade. Música. Sociedade. Rap. Nacionalidade.

**1. Introdução**

A manifestação artística do RAP cosmopolita cede passagem às mãos “calejadas” de um repentista embolador, que ao som remixado de Luiz Gonzaga e Marinês enaltece a figura nordestina valorizando as mais diversas expressões culturais do povo do sertão. Com uma métrica que se encaixa numa arquitetada mescla da sanfona com as batidas tradicionais do RAP, abusa dos sotaques e regionalismos o rapper/repentista nordestino RAPadura traz o fole, a zabumba e o triângulo para dialogarem com os djs, os vinis e os sons computadorizados. Numa escrita, lírica, poética definida pelo próprio autor/cantor como “arada”, mano vira cabra, o tênis sai e vêm as sandálias de couro e o boné é trocado pelo chapéu de coroa ou de palha. Este estudo abordará os aspectos da linguagem regionalista e o todo cultural formador de uma arte musical de resgate de valores esquecidos. Com base nos pressupostos linguísticos o seguinte estudo abarcará a linguagem de um discurso que revisita o passado dos cordelis-

tas e emoladores, estudar-se-á a canção e suas peculiaridades regionais, suas variações linguísticas e seu hibridismo entre o sertão e urbano, que se dá por conta da história do *Rap* e do repente. Influenciado pelos cantadores e forrozeiros clássicos do nordeste brasileiro o músico carrega a bandeira do nortista numa busca indenitária enaltecida. Não baírrista ou panfletária, mas que, com justiça, age de modo a se expressar artisticamente. A rapadura de engenho toma o lugar das bolachas (vinis) numa briga saudável de “peixeiras linguísticas” onde quem ganha é a cultura popular brasileira. O sotaque e a rítmica nordestina são retratados numa espécie de ruptura como os ideais urbanos das composições dos rappers atuais. A mensagem de conflito e situações sociais cotidianas que o *rap* carrega ao longo dos anos não se desfaz, a intenção do autor é misturar os ritmos e ainda sim passar uma mensagem reflexiva. Nesta mística valorização do que vem de fora o rapper e repentista vai além, cria o termo “fita embola” a versão brasileira de “mixtape”. Sendo assim este artigo busca analisar tal manifestação artística e suas reverberações nos parâmetros de língua e linguagem.

O mais interessante de se notar é que há um resgate das origens, da valorização rítmica, folclórica, da literatura de cordel, das festas, das comidas típicas do norte, a começar pelo nome no nosso artista em questão RAPadura. Isso demonstra que a pós-modernidade esfaca as identidades e dissolve um posicionamento deste tipo, o *rap* é um estilo de música altamente crítico que antes de qualquer manifestação cultural se faz constrói através da reflexão. Neste sentido a música de RAPadura se inseri numa espécie de caminho inverso, que apesar de ceder as misturas tanto ideológicas quando melódicas, marca a nordestinidade com valor primário.

Francisco de Almeida dos Santos, o RAPadura Xique-Chico, nascido em Lagoa Seca, pequena vila do município de Fortaleza no Ceará em 11 de julho de 1984, muda-se para a cidade de Brasília com treze anos de idade. O apelido veio dos amigos de infância por ter como costume comer muito do doce após as partidas de futebol. Suas primeiras composições começaram a aparecer aos 14, inspirado pela saudade da sua terra natal, o nordeste. Em 2006 faz sua primeira parceria com o rapper e poeta brasileiro GOG (Genival Oliveira Gonçalves), com a canção “A quem possa interessar”.

Sua carreira a partir de então ganha notoriedade e no ano seguinte ganha o prêmio Hutúz na categoria “Grupo ou Artista Solo Norte/Nordeste”, dois anos depois é escolhido, também no Prêmio Hutúz,

como um dentre os três melhores cantores do Norte e Nordeste da última década. Lança em fevereiro de 2010 seu primeiro álbum com o nome “*Fita Embolada de Engenho – Rapadura na boca do povo*”. A famosa “mixtape” americana porém com nome brasileiro, com oito canções. Nessa mistura de embolada, baião, forró, maxixe entre outros ritmos tipicamente nordestinos é que RAPadura cria sua arte, trocou os tênis, os bonés e calças jeans largas pelas sandálias de couro, chapéu de couro e a simplicidade de uma vestimenta apropriada para o calor da terra de Padre Cícero.

Integrante de uma produtiva safra da música popular brasileira, RAPadura pode ser considerado um artista de vanguarda. A inusitada “embolada” do rap com o repente, o coco, o maracatu, a capoeira, o forró, o baião e as cantigas de roda, fazem dele um dos percussores no século XXI de um movimento em defesa da cultura popular que surge da integração do rap contemporâneo à música de raiz. RAPadura desenvolve um trabalho voltado para o universo do canto falado. Uma mistura arrojada de rap com a tradição da cultura popular brasileira. Suas letras são contundentes e exalam uma linguagem poética sem perder a identificação com o povo. Falam do Nordeste, da seca, do agricultor, da mulher rendeira e também falam da cidade e dos processos de urbanização. “*Vejo o meu trabalho como uma verdadeira preservação das nossas raízes culturais do Brasil.*” – RAPadura Exportando o sumo da cana para o mundo, o público que vai ao show do RAPadura Xique-Chico pode conferir uma verdadeira celebração, onde tem-se no palco uma comprometida parceria com artistas e ativistas do campo e da cidade, ou seja, Artistas. Para quem já compartilhou dos mesmos eventos e palcos que Lenine, Gerson King Combo, Detonautas, Paulo Diniz, Maria Rita, Jorge Aragão, MV Bill, Gog e Racionais MC’s, o desafio agora é atender ao chamado para uma missão mais do que especial: representar seu Norte e Nordeste, levar sua cultura para os quatro cantos do mundo. Este é o RAPadura Xique-Chico, artista ímpar na cultura brasileira. RAPadura por essência, Xique por resistência, Chico por sorte de ‘benção’. “*Não vejo cabra da peste, só carioca e paulista, só freestyleiro em nordeste, não querem ser repentistas, rejeitam xilogravura, o cordel que é literatura, quem não tem cultura, jamais vai saber o que é RAPadura!*” Trecho da música “Norte Nordeste me veste” (Trecho extraído do site rapadura.com.br O CABRA)

As influências de RAPadura foram cruciais para construção de suas músicas, sendo assim com a propagação de suas canções a nordestinidade ganha um espaço ainda dominado pelos mcs de São Paulo e Rio de Janeiro. Na mistura embolada do rap com o repente uma canção cheia de virtude e valorização, do vaqueiro, das lavadeiras, das xilogravuras e cordel, vai à contramão do monopólio urbano que a canção, no Brasil inteiro, sofre. E sabendo, assim dito numa de suas canções que “*foram nossas mãos que levantaram os concretos e prédios*” sua canção se dá com o intento de se apossar de algo que fora usurpado. Aqui o caminho é

da negatividade e da resistência “*primeiro pro povo depois pra exportação*”. Sua ideologia é bem marcada, sua composição:

Minhas irmãs, meus irmãos, Oxe! Se assumam como realmente são. Não deixem que suas matrizes, que suas raízes morram por falta de irrigação. Ser nortista e nordestino, meus conterrâneos, não é ser litorâneo. É ter em nossa mão um destino nunca clandestino para desfechos metropolitanos.

## 2. *Do forró ao RAP*

O forró é de longe o ritmo que mais representa a cultura nordestina, e tem nas festas juninas sua principal comemoração artística. Luís Gonzaga, Marinês e Elino Julião formam o cancioneiro popular nordestino marcando com sotaque, zabumba, triângulo e sanfona peculiaridades do sertão e da vida, por vezes sofrida, do nordestino.

Todo cantor nordestino simboliza em suas músicas o cotidiano simples, dos amores, do violeiro precedido pelo baião o forró mais sanfonado é carregado de léxico marcadamente regional com expressões típicas nordestinas. Conta-se que o nome “arrasta pé” tem origem nos bailes onde o chão de terra batida fazia com que a poeira subisse por isso a necessidade de se dançar “arrastando os pés”. Segundo Luiz Câmara Cascudo o nome forró deriva da palavra *forrobodó*, que significa farra, bagunça, a até arrasta pé.

O movimento *rap* chega ao Brasil no final dos anos 70, tem início de sua trajetória na cidade de São Paulo. Bebendo das fontes dos cliques e sons vindos dos Estados Unidos, jovens paulistanos se encontravam na estação São Bento do Metrô e na Praça Roosevelt, no centro, dançavam e cantavam o break com seus passos e o *rap* com suas letras improvisadas assim como o repente. A mesma identidade marginalizada dos adeptos dos primórdios do *rap* é coincidente a do cantor nordestino, nos EUA o movimento cresce com a chegada de jamaicanos e porto-riquenhos e aqui com a vinda de nordestinos que procuravam a melhores condições de vida.

Lá estavam, Thaíde, Dj Hum, os hoje Grafiteiros Gêmeos e os precursores e construtores de uma identidade mais nacionalista e ideológica possível no cenário da música popular de resistência e protesto os Racionais MCs, que completam neste ano vinte e cinco anos de carreira.

O ponto chave de similaridade entre ambos os estilos é a identidade regional que cada um carrega. No forró a cultura ímpar que só se en-

contra no sertão, no *rap* a urbanidade o moderno e a influência da *Black music* americana e dos guetos.

RAPadura em sua fita embolada funde a batida contundente e letras acidadas do *rap* com malemolência do forró, remixando e remasterizando numa poética rica no âmbito linguístico e diversificada na melodia. Mostrar-se-á que a inovação produto da junção da linguagem cosmopolita com a nordestina reconfigura o cenário até então estagnado do cancionário popular.

### 3. *Das linguagens e canções*

Diante de um processo de “americanização” que naturalmente o *rap* e a música brasileira em geral sofre RAPadura, de certa forma e guardadas as proporções inevitáveis, resiste a essa máxima que sempre copia o que vem de fora desvalorizando o nacional.

Esta característica de resistência e negatividade configura uma espécie de busca por lugar comum que se esfacelou com a pós-modernidade, não se sabe o percurso que o levou até determinado ponto e tampouco a que comunidade pertence.

Sendo assim analisaremos duas canções, com breves explicações sobre suas melodias, na intenção de apontar as marcas de regionalismos presentes tanto na linguagem (escolha do vocabulário) quanto para esclarecer figurações da identidade nordestina que formam a poesia cantada de RAPadura.

Nessa diversidade e pluralidade léxica é que se constrói a ideológica música do artista nordestino. Tomamos como exemplo a análise da canção “Norte Nordeste Me Veste”:

O nordeste é poesia  
Deus quando fez o mundo  
Fez tudo com primazia  
Formando o céu e a terra  
Cobertos com fantasia  
Para o sul deu a riqueza  
Para o planalto a beleza  
E ao nordeste a poesia

(Trecho de Patativa do Assaré)

Rasgo de leste a oeste como peste do sul ao sudeste  
Sou *rap* agreste norte-nordeste epiderme veste

Arranco roupas das verdades poucas das imagens foscas  
Partindo pratos e bocas com tapas mato essas moscas  
Toma! eu meto lacres com backs derramo frases ataques  
Atiro charques nas bases dos meus sotaques  
Oxe! querem entupir nossos fones a repetirem nomes  
Reproduzindo seus clones se afastem dos microfones  
Trazem um nível baixo, para singles fracos, astros de cadastros  
Não sigo seus rastros, negados padrastrs  
Cidade negada como madrasta, enteados já não arrasta  
Esses órfãos com precatas, basta! ninguém mais empata  
Meto meu chapéu de palha sigo pra batalha  
Com força agarro a enxada se crava em minhas mortalhas  
Tive que correr mais que vocês pra alcançar minha vez  
Garra com nitidez rigidez me fez monstro camponês  
Exerce influência, tendência, em vivência em crenças destinos  
Se assumam são clandestinos se negam não nordestinos  
Vergonha do que são, produção sem expressão própria  
Se afastem da criação morrerão por que são cópias  
Não vejo cabra da peste só carioca e paulista  
Só freestyleiro em nordeste não querem ser repentistas  
Rejeitam xilogravura o cordel que é literatura  
Quem não tem cultura jamais vai saber o que é rapadura  
Foram nossas mãos que levantaram os concretos os prédios  
Os tetos os manifestos, não quero mais intermédios  
Eu quero acesso direto às rádios palcos abertos  
Inovar em projetos protestos arremesso fetos  
Escuta! a cidade só existe por que viemos antes  
Na dor desses retirantes com suor e sangue imigrante  
Rapadura eu venho do engenho rasgo os canaviais  
Meto o norte nordeste o povo no topo dos festivais, toma!

Êha! ei! nortista agarra essa causa que trouxeste  
Nordestino agarra a cultura que te veste  
Eu digo norte vocês dizem nordeste  
Norte nordeste norte nordeste

"Minhas irmãs, meus irmãos, oxe! se assumam como realmente são  
Não deixem que suas matrizes, que suas raízes morram por falta de irrigação  
Ser nortista & nordestino meus conterrâneos num é ser seco nem litorâneo  
É ter em nossas mãos um destino nunca clandestino para os desfechos metro-  
politanos".

Devasto as galerias tão frias cuspo grafias em vias  
Espalho crias nas linhas trilhas discografias  
Arrasto lp's, ep's cds, dvds  
Cachês, clichês, surdez, vocês? não desta vez!  
Esmago boicotes com estrofes em portes cortes nos flogs  
Poetas pobres em montes dão choques em hip pops  
Versos ferozes em vozes dão mortes aos tops blogs  
Repente forte do norte sacode em trotes galopes  
Meto a fita embolada do engenho em bilhetes de states  
Dou breaks em fakes enfeites cacete nas mix tapes

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Bloqueio esses eixos os deixo sem alimentação  
Alheios fazem feio nos meios de comunicação  
Essas rádios que não divulgam os trabalhos criados em nossos estados  
Ouvintes abitolados é o que produz  
Contratos que pagam eventos forçados com pratos sobre enlatados  
Plágios sairão entalados com esse cuscuz  
Ao extremo venho ao terreno me empenho em trampo agrônomo  
Espremo tudo que tenho do engenho a um campo autônomo  
Juntos fazemos demos oxigênios anônimos  
E não gêmeos fenômenos homogêneos homônimos  
Caros exteriores agrários são os criadores  
Diários com seus labores contrários a importação  
São raros nossos autores amparo pra agricultores  
Calcários pra pensadores preparo pra incitação

(Repente)

Sou coco e faço cocada embolada bolo na hora  
Minha fala é a bala de agora é de aurora e de alvorada  
Cortando o céu da estrada do nada eu faço de tudo  
Com a enxada aro esse mundo e no estudo faço morada  
Sou doce lá dos engenhos e venho com essa doçura  
Contenho poesia pura a fatura de rima tenho  
Desenho nossa cultura por cima e não por de baixo  
Não sabe o que é cabra macho? Me apresento RAPadura  
Espanco suas calças largas com vagas para calouros  
Estranha o som do Gonzaga a minha sandália de couro  
Que esmaga cigarras besouros mata nos criadouros  
Meu povo o maior tesouro amor regional duradouro  
Recito os ribeirinhos o mar abaixo em vivência  
Um norte com essência não enxerga essa concorrência  
São tão iguais ouvi vários e achei que era só um  
Se no nordeste num tem grupo bom  
Não tem em lugar nenhum, toma!

Logo de início vemos a exaltação do artista nordestino, RAPadura inicia a música com um verso de Patativa do Assaré, que na canção é declamado pelo próprio Patativa. O som tem de fundo a batida clássica do *rap – bum clap, bum, clap* – porém de no fundo um som de violino que remete imageticamente a caminhada pelo sertão e ao som das rodas dos carros de boi.

Ao começar o verso com “Oxe!” contração de *oxente* escolha que se explica no decorrer da estrofe, interjeição de espanto, susto ou indignação. Marca regional bem nordestina, mesmo que o sujeito aqui seja indeterminado fica clara a acida crítica a repetição dos mesmos cantores de sempre num monopólio que não abre espaço para o novo.

“Metó meu chapéu de palha e vou pra batalha” ao invés dos clássicos bonés de abas retas bem ao estilo do beisebol americano, a batalha é a famosa batalha de improviso que também se faz no repente ao som do pandeiro. Numa ideologia bem amarrada os versos ainda contam com o seguinte “tive que correr mais que vocês pra alcançar minha vez” relato claro de um grito que expurga identidade não só do cantor, mas de seu povo.

Agarrando enxadas, cordel, xilogravuras e cordel também aparecem na canção. *Êha!* Interjeição feita para que se freie o carro de boi ou animal de montaria, cavalo ou mula. “Estanha o som do Gonzaga a minha sandália de couro”, o Gonzaga é o Luiz e a sandália as famosas de couro trabalhado.

A canção em si é clara e as marcas regionais ficam latentes na escolha do léxico, porém não é óbvio, é necessário contrastar com o lugar onde o eu lírico da canção está se locomovendo, a cidade, a metrópole.

Numa quebra brusca de ritmo, melodia e velocidade com que se declama os versos, aparece o repente, com a batida tradicional da embolada nordestina “sou coco e faço cocada embolada bolo na hora”. Aqui o freestyle, categoria do *rap* onde se canta de improviso se funde ao repente que por sua vez fora grande influenciador mesmo que distante dessa modalidade mais moderna, o repente é mais uma marca clara de *nordestividade*, aqui a batida “bum-clap” dá lugar ao tradicional pandeiro.

Não diferente na canção “Amor Popular”, RAPadura mescla a batida do *rap* com o fole de Gonzagão, que abre a música com um trecho de uma das magistrais canções: “*A tradição Desse meu fole velho É conservada na alma do povo*”. E continua:

Chegue, se aconchegue menina  
 Chegue meu bem  
 Se chegue aqui perto de mim  
 Que teu calor me faz bem  
 No arrasta pé que bole mulher  
 Que mexe “fulôr”  
 Que faz suor descer pelo pé, olha meu amor  
 Faz a palhoça pegar fogo, incendiar coração  
 Corpo colado ao outro tremendo de emoção  
 Faz se juntando todo esse chão, deixa solidão  
 Deixa sua noite mó\* bater, deixa a zabumba trazer multidão  
 Pra ver o dia clarear fazendo a sanfona gemer  
 Pro meu povo se alegrar, adoçar o viver  
 Que possa ser o dia mais bonito que já se viu  
 Por tudo que se floriu, por tudo que se sentiu

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Felicidade expandiu, todo sertão se buliu  
Todos souberam que foi no Brasil que isso surgiu  
Tipo rap com baião, tipo canção com batidão  
Tipo RAPadura e Vêio Gonzagão, a melhor dupla do sertão

Nesta canção em particular RAPadura traz a toa o amor pelas coisas de sua terra a começar pelo forró de Gonzagão. Ao contrário da primeira essa não tem caráter crítico e sim enaltecedor. Aqui a batida do rap faz par num remix com sanfona de Luiz Gonzaga.

“Fulô” é a na verdade flor, forma regional da fala coloquial onde ocorre a supressão da consoante no final. Nesta canção mais harmoniosa e dançante o que fica é o caráter do amor cotidiano, do amor pelo popular.

#### **4. Considerações finais**

Pode-se concluir que é inesgotável as facetas criativas quando o assunto é música popular e sua linguagem. Nota-se nas músicas de RAPadura seu apreço por sua terra demonstrando com sua linguagem regional como seu povo fala. Sendo assim é por seu léxico que se verifica a comunidade nordestina.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDAS, Waldenir. *Iniciação à música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MONTANARI, Valdir. *História da música: da Idade da Pedra à Idade do Rock*. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. *Literatura e música: modulações pós-coloniais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAZ, Ravel Giordano. O álbum de canções como obra litero-musical. In: *Anais XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários: Relações Intersemióticas*. Araraquara: UNESP, 2012.

PERINI, Mario. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1996.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pequena história da música popular segundo seus gêneros*. 7. ed. rev. São Paulo: Editora 34, 2013.

## CARACTERIZAÇÃO DE QUESTÕES DE GRAMÁTICA NO ENEM

Rosana Ferreira Alves (UESB)  
[alzana70@yahoo.com.br](mailto:alzana70@yahoo.com.br)

### RESUMO

Com a presente investigação, pretende-se desenvolver, com base em discussões em linguística teórica e em linguística aplicada, diagnóstico do perfil das questões de gramática em provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como *corpus*, são utilizados dados das provas de linguagem do ENEM de 2012 e 2013. Na oportunidade, buscam-se identificar, sobretudo, os seguintes pontos: (1) relação entre a natureza das questões de gramática do ENEM e as concepções de língua/gramática, considerando o trabalho de análise linguística em perspectiva dos gêneros textuais, em contexto de multimodalidade e multiletramentos; (2) relação das questões (presentes no *Corpus*) com a sociolinguística educacional, considerando constructos predominantes na teoria da variação e mudança linguísticas.

**Palavras-chave:** Linguística aplicada. Provas do ENEM.  
Ensino/aprendizagem de gramática. Análise linguística. Multimodalidade.

### 1. Introdução

Muitas são as contribuições que a linguística e a linguística aplicada têm fornecido para o melhor entendimento de elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de português como língua materna<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Esta temática tem sido o centro de preocupação do Grupo de Pesquisa REAL-UESB-CNPq, qual se inscreve na linha de pesquisa *Linguagem e Educação*. O GP REAL tem sido muito frutífero, vez que, com menos de três anos de existência, contribui com a criação dois projetos de pós-graduação em nível *lato sensu* na UESB-Campus de Jequié-DCHL, a saber: (i) *Especialização em linguística e ensino-aprendizagem de português como primeira e segunda línguas*, (2013-2015) e (ii) *Especialização em alfabetização e letramentos*, (2014-2016).

Entretanto, muitas são as dúvidas que permeiam hoje em relação a como se deve ensinar gramática de forma a contemplar o pleno e necessário desenvolvimento discente, de modo a prepará-lo para atuar com independência e de forma bem sucedida em diversos contextos sociais. Essa preocupação não se configura menor no que se refere à necessidade de saber de aspectos caracterizadores do ensino de gramática, em se tratando do desenvolvimento apropriado de habilidades e competências para o bom desempenho do candidato em avaliações institucionais, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse exame, criado desde 2008, representa um mecanismo pelo qual o Ministério da Educação e Cultura pratica medidas avaliativas com finalidade de diagnosticar saberes, habilidades e competências dos que concluíram a escolaridade básica.

Não se objetiva com esta pesquisa avaliar o mérito nem a pertinência do ENEM, mas se fazem necessários estudos de aspectos caracterizadores do exame, uma vez que, pode-se entender melhor a sua natureza, de modo a possibilitar melhores condições para que o ensino-aprendizagem venha estar em consonância com esse importante processo avaliativo institucional. Esse objetivo se faz pertinente por se tratar o ENEM de um mecanismo diagnóstico que, social e politicamente, goza de alto prestígio, viabilizando, assim acesso a programas de peso, como acessibilidade ao ensino superior das redes pública e privada. Em um trabalho investigativo como esse, que visa caracterizar aspectos relacionados à natureza de questões de gramática em provas do ENEM, se faz pertinente escrutinar o seguinte ponto central: Perfil didático-pedagógico adotado na abordagem da gramática, considerando o que reza a literatura linguística e documentos norteadores do ENEM.

Em se tratando de referencial teórico, pauta-se em suporte da linguística aplicada, que, na perspectiva sociointeracionista, abriga questões relacionadas à política linguística, tratando, assim, de temáticas como ensino de línguas. Assim sendo, a linguística aplicada, ao abrigar temática como essa, possibilitando um tratamento interdisciplinar de questões da linguagem, oportuniza a prática científica em caráter de resolver problemáticas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Sobre a metodologia utilizada, faz-se uma pesquisa bibliográfica em que serão, com base nas características dos dados, levantadas categorias, oportunizando, assim, o tratamento sistemático e análise dos dados. O *corpus* é constituído por todas as questões de gramáticas encontradas nas provas da área de linguagem do ENEM de 2012 e 2013.

## 2. Revisão da literatura

### 2.1. Sobre o ENEM

O ENEM foi criado pelo Ministério da Educação, aplicando desde em 1998, objetivando-se avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, contribuindo assim, sistematicamente, para garantia de qualidade do referido nível de escolaridade. Desde 2009, após passar por mudanças de diversas naturezas, esse exame passou também a possibilitar acesso ao ensino superior, por meio de Instituições públicas e privadas.

O referido exame configura-se como um mecanismo importante de avaliar, sobretudo, por colaborar com mecanismos de apresentação de parâmetros norteadores a necessárias configurações de os níveis médio e fundamental precisam percorrer. Assim sendo, pode-se se dizer que um dos objetivos do ENEM é o de tornar realidade uma prática diagnóstica de caráter nacional que venha unir público diversificado (da escola pública e privada) de todas as regiões do país, independentemente de possíveis divergências que se configuram hiatos entre os diversos grupos que se integram em contexto de diversidade socioeconômica e cultural.

Com natureza altamente articulada, esse sistema nacional avaliativo, pauta-se *de Matriz de Referência* em que se são estabelecidos *eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento*, conforme seguem:

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

As provas de linguagens, códigos e suas tecnologias trabalham, sob perspectiva interdisciplinar, diversas habilidades e competências por meio de integração de temáticas relacionadas à língua portuguesa, língua estrangeira (inglês ou espanhol), literatura, artes, educação física e informática. Os pontos de conexão entre esses diversos componentes se manifestam por meio do grande eixo temático que a linguagem abriga, comportando pontos convergentes, entre diversificadas áreas do saber.

Em se tratando de questões relacionadas à língua portuguesa, busca-se desenvolver a competência de “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.”, (Ministério da Educação, p. 4).

Assim, de acordo com documento de *Matriz de Referência* (Ministério da Educação, p. 04) as questões de gramática do ENEM visam testar as seguintes habilidades:

- H25-** Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
- H26-** Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
- H27-** Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Alguns estudos já foram realizados, buscando desenvolver reflexões a respeito de diversos temas, tendo como objeto de análise questões do ENEM, a exemplo de: Borba (2007). Em abordagem altamente relevante para entender problemáticas relacionadas à leitura e construção de sentidos, sob o título de: *Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do ENEM*, Borba (2007) desenvolve análise em *corpus* formado por questões do ENEM (de Edições de 1999 a 2005). Para fins de análise, a autora pauta-se, em saberes teóricos sociointeracionistas, adotando, assim, (i) a “concepção de leitura como atividade interativa, social, cultural e historicamente constituída”; (ii) noção de letramento e (iii) perspectiva de intertextualidade como um recurso Interdisciplinar.

Importante abordagem dos gêneros textuais em provas do ENEM foi realizada em pesquisa de doutoramento, por Fabiani (2013). Com *corpus* constituído por provas de linguagens, códigos e suas tecnologias (LCT), nas edições de 2009 a 2012, a autora objetivou-se identificar caracterização dos gêneros textuais como conteúdo, partindo do desenvolvimento das temáticas composicional e estilística. Em conclusão, a pesquisadora sustenta que o exame em estudo “tende a abordar os gêneros

sob seu viés temático, principalmente por meio da interpretação textual, trabalhando de modo secundário os aspectos composicionais e estilísticos” (Cf. p. 5).

## **2.2. Ensino-aprendizagem de gramática**

Devido ao cenário científico altamente propenso ao entendimento de questões de ensino/aprendizagem de língua, (conforme se pode observar por meio de discussões pautadas em diversas teorias das ciências da linguagem, a exemplo dos sociointeracionismos linguísticos) entende-se amplamente que não há mais espaço para discutir e entender aspectos relacionados ao ensino aprendizagem de gramática sem considerar pontos de interface entre leitura, compreensão e produção textual. Para tanto, para promover a docência ou análises de fenômenos que envolvam ensino de línguas, fazem-se necessários ter conhecimento de temáticas e assuntos que são tratados por diversas teorias desenvolvidas em diferentes campos – linguística, sociolinguística, psicolinguística, pragmática, análise do discurso, dentre outras. Isso porque, levando-se em consideração as abordagens por parte desses estudos, pode-se melhor entender a língua em perspectiva de diálogos entre aspectos enunciativos, discursivos, ideológicos, sociais e culturais. Assim, pode-se incluir as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Na literatura linguística, faz-se notória a existência de muitas abordagens, sob diversas perspectivas teóricas, apontando problema e ou soluções no e para o ensino da gramática (NEVES 2002; GERALDI: 1999; TRAVAGLIA 1996, 2007, 2010).

Em Neves (2002), utilizando-se de suporte teórico funcionalista, aborda-se o ensino da gramática considerando aspectos relacionados ao contexto discursivo textual, buscando, assim, o tratamento que possa abranger os fenômenos da gramática em interface com o texto. Completando, assim, a sua contribuição para o ensino da gramática a referida autora, em obra denominada *Gramática na Escola*, apresenta discussão de âmbito didático-pedagógico. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa diagnóstica em sala de aula, buscando identificar o posicionamento do professor em relação à postura e desempenho do docente. Nos resultados, com base em análises de depoimentos e atitudes de docentes e discentes, consta-se que “As aulas de gramática consistem numa simples transmis-

são de conteúdos expostos no livro didático em uso”, (cf. NEVES, 2002, p. 12).

Um trabalho sobremaneira relevante para entender em visão macro e micro questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de gramática do Português é apresentado em Travaglia (1996). Considerando o ensino de gramática em suas diversas perspectivas, o autor apresenta diversos tipos de gramática, a saber: (a) gramática teórica; (b) gramática normativa; (c) gramática reflexiva e (c) gramática de uso. Sobre o enfoque em aspectos teóricos e normativos: se enquadram nesse tipo de abordagem atividades de gramática, em que a nomenclatura da gramática normativa se encontra em atividades de natureza classificatória, em que se fazem presentes elementos linguísticos e enfoque em regras da norma culta.

Em se tratando do enfoque em usos: desenvolvem-se atividades explorando usos linguísticos de diversas variedades linguísticas, inclusive a norma culta, em que são realizados exercícios como: produção e de compreensão textual; transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, etc. de vocabulário (ex.: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.), de variedades linguísticas. Referente ao enfoque na construção de sentidos, denominada como atividade de gramática reflexiva, são privilegiados efeitos de sentido por meio de análise de elementos/fatos linguísticos.

Travaglia (2007), enquadrando-se na perspectiva de letramentos, propõe o ensino de gramática em função do desenvolvimento de qualidade de vida. O referido pesquisador evidencia a necessidade de que o ensino da gramática aconteça em todos os níveis em função do desenvolvimento de uma educação. Visando exemplificar o trabalho proposto, o autor utiliza todo um capítulo expondo um trabalho sobre “verbo” em que trata de como o verbo tem de fato sido abordado em livros didáticos e como este componente da gramática pode e deve ser trabalhado para contemplar uma abordagem não apenas normativa, mas teórica e, sobretudo, reflexiva.

### **2.3. O trabalho com a gramática em perspectiva de análise linguística**

Eis alguns questionamentos importantes: O que é análise linguística? Como desenvolver um trabalho de gramática de forma a contemplar

perspectiva de análise linguística? Essas são questões que se fazem presentes ao se ler os PCN, visto que esses documentos oficiais se referem a esse tipo de atividade como necessária ao ensino de português. Sobre o assunto, Travaglia (2010, p. 1) evidencia que o trabalho em perspectiva de análise linguística constitui-se desafio não só para o professor de português como também para o de língua estrangeira. O referido pesquisador, buscando esclarecer o que é de fato a análise linguística, apresenta duas perspectivas, (TRAVAGLIA: 2010, p. 1):

- a) a primeira é uma análise linguística classificatória e/ou explicativa com foco em uma terminologia linguística ou em regras propostas e explicitadas por uma metalinguagem técnica;
- b) a segunda é uma análise linguística que enfoca a significação e as funções dos elementos constitutivos da língua, dos recursos da língua e suas possibilidades de funcionamento textual-discursivo.

O referido cientista esclarece que o segundo tipo de análise é a mais indicada para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Na oportunidade são propostas diversas atividades para esclarecer dúvidas de como se deve fazer esse tipo de análise linguística. Eis uma das questões apresentadas em Travaglia (2010), a qual exemplifica o trabalho com as locuções prepositivas em perspectiva de análise linguística.

“– Tiros! – avisou. Um homem veio de gatinhas se refugiar **embaixo** da mesa.” (Texto 1)

A locução prepositiva *embaixo de* também indica posição inferior, assim como *sob* e as locuções *debaixo de*, *abaixo de*, *por baixo de*, mas elas não têm o mesmo significado.

A) Tente perceber a diferença de sentido, escolhendo qual é mais adequada para substituir o símbolo \_\_\_ nas frases abaixo.

a. Minha irmã escondeu o bilhete do namorado \_\_\_ o travesseiro. embaixo do/debaixo de.

b. Depois de caminhar muito nós nos sentamos \_\_\_ uma árvore. debaixo de/embaixo de.

c. Ele me passou o dinheiro \_\_\_ a mesa. por baixo da

d. Meu apartamento fica três andares \_\_\_ do seu. abaixo do

Ao trabalhar a gramática em perspectiva de análise linguística, que se caracteriza proposta advogada pelos PCN, é imprescindível que o docente apresente o papel importante de criar situações de aprendizagem de forma a desenvolver competências e habilidades linguísticas do e no

discente. Para tanto, saberes de diversas naturezas áreas da linguística podem ser acionados, tais como: análise do discurso, semântica, linguística do texto etc. De acordo com essa proposta, criam-se condições para o desenvolvimento de habilidades e competências em função da leitura, compreensão/interpretação e produção textual.

Para o desenvolvimento de atividades significativas que envolvam análise linguística, se faz de muita relevância o trabalho com os gêneros textuais. Análise linguística por meio desses elementos pedagógicos torna viável à compreensão de funcionamento de gêneros como notícias, poemas, receitas etc., por meio de reflexão de aspectos linguísticos e discursivos que os constituem. Conforme Mendonça (2007, p. 74), a análise linguística possibilita uma “análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte”.

Abordar questões de análise linguística considerando os gêneros textuais abre espaço para que a discussão seja pertinente a várias áreas das ciências da linguagem, como: análise do discurso, da linguística aplicada, da linguística de texto e da pedagogia linguística. Sendo assim, nesse contexto multidisciplinar, pode-se entender os aspectos multimodais que permeiam as questões de língua/linguagem.

Ao se trabalhar em perspectiva de gêneros textuais, a discussão apresenta mais condições de abrigar saberes necessários se perpassar pelo âmbito da multimodalidade. Conforme Dionísio (2005), o conceito de multimodalidade, refere-se às mais diversas formas de construção linguística e de apresentação da informação/mensagem, que se dá por meio da articulação/junção entre palavras e imagem. Assim sendo, o universo textual, em macro leitura, envolve traços e marcas multimodais como: cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual etc. Portanto, no processo de produção de construção de sentidos, por parte do leitor/autor, traços e marcas multimodais sinalizam evidências e pretensões comunicativas do texto e, contribuindo, ativamente ao processo de elaboração e construção de significados e sentidos.

O processo de compreensão e interpretação de textos multimodais abrange tanto a linguagem escrita quanto a visual. Assim, novas posturas didático-pedagógicas são necessárias em tratamento a práticas que envolvam leitura, compreensão, interpretação e produção textual, de forma a desenvolver/explorar competências linguístico-discursivo-textual-gra-

matical, em âmbito verbal e visual. Para tanto, pode-se apoiar em teorias do texto e na teoria da sociossemiótica visual. De acordo com esse ramo da Semiótica, o discurso é proposto como processo de construção do “saber social” que se configura em saber compartilhado, perpassando, assim, pelo âmbito das diversas possibilidades de leituras nas relações de comunicação. Isso porque, para essa perspectiva teórica, torna-se mais evidente o processo de construção de saber sobre o mundo por parte do sujeito, que como autor, o incorpora naturalmente em suas práticas sociais, como expressão discursiva do universo constituído em âmbito sócio-linguístico-cultural.

#### **2.4. O trabalho com a gramática considerando aspectos sociolinguísticos**

Partindo da questão “por que estudar questões relativas à variação e mudança linguística?”, pode-se ver que várias respostas são possíveis, dependendo do lugar do qual o sujeito a responde. No presente contexto, são cabíveis as palavras quanto ao questionamento “para que escavar?”:

Para o variacionista a resposta seria: a) para descrever as mudanças ocorridas; b) para avaliar os fenômenos externos e estruturais que proporcionaram a mudança. O gerativista, por sua vez, procura saber que o parâmetro deve ter tido seu valor alterado de tal forma que essa alteração justifique todas as mudanças superficiais ocorridas. (ROBERTS & KATO: 1996, p. 19).

Entretanto, referente ao estudo de variação e mudança com enfoque ao ensino, precisa-se enfocar abordagem diversificada que venha explorar, em contextos didáticos e pedagógicos aspectos relacionados à variação, a mudança linguística, considerando diversos componentes da gramática como: léxico, sintaxe, fonologia, semântica etc. Conforme Bagno & Rangel (2005, p. 73) um “tratamento mais consistente da variação deve mostrar que também na língua falada e escrita pelas camadas privilegiadas da população (“falantes cultos”) ocorrem usos divergentes dos estipulados pela norma-padrão canônica”.

Ao abordar a língua/gramática como componente que se encontra em constante variação e mudança precisa-se também caracterizar aspectos diacrônicos (situar a mudança em diversos e diferentes estágios do tempo) e o caráter sincrônico, que diagnosticam a probabilidade de mudança futura.

### 3. Análise de dados

#### 3.1. Sobre os dados

Da prova de linguagem do ENEM 2012, de um total de 45 questões, foram selecionadas 12 questões. Da prova de linguagem do ENEM 2013, foram selecionadas 16 questões, de um total de 45 questões. Esses números parciais (12 e 16) perfizeram um total geral de 28 questões, as quais constituem o *corpus* em estudo.

#### 3.2. Sistematização dos dados do ENEM 2012 e 2013, quanto à orientação às análises

A sistematização dos dados, considerando orientação teórico-metodológica, não é uma tarefa fácil, visto que se tratam de questões que, por natureza, apresentam diversas interfaces dado ao caráter interdisciplinar que é bastante saliente em toda a prova da área de linguagem. Mesmo assim, considerando características predominantes em cada questão, pode-se arriscar a desenvolver tão façanha. Para tanto, são consideradas, no quadro 1, a seguir, duas grandes categorias, as quais trazem em si diversas outras subcategorias, conforme exposição no quadro 2, mais adiante.

**Quadro 1: ocorrências conforme categorias de análises**

Categorias	Questões	Ocorrências
Usos de recursos linguísticos em função da construção dos sentidos	2012 (102; 107; 111, 117; 127; 128; 135); 2013 (100, 110; 104; 107; 109; 115; 116 119; 120 121; 124; 125; 128 130; 133)	22(28)
Variação linguística	2012 (115; 117; 125; 128; 129; 130; 135) 2013 (106, 118; 126 e 134).	11 (28)

Sobre a categoria “usos de recursos linguísticos em função da construção dos sentidos”, conforme exposição no Quadro 1 acima, foram enquadradas todas as questões em que recursos linguísticos (verbais e ou não verbais) foram utilizados em função de construção do sentido dos e nos textos. Pode-se ver que a maior parte dos dados se enquadra nessa categoria, ou seja, 22 casos de um total de 28.

Essas ocorrências revelam que nos dados predomina a proposta exposta em (i), no item 3.1) exposto acima, na qual fica evidente que o ensino de gramática deve ser trabalhado levando-se em consideração à formação do indivíduo como ser individual atuante em aspectos intelectual e cognitivo, de modo a tornar-se, com conhecimento de causa, usuá-

rio mais competente da língua em diversas modalidades, conforme exposto na literatura linguística (Cf. TRAVAGLIA 2006, 2007, 2010), conforme revisão da literatura exposta anteriormente. Como demonstração, apresentam-se questões do ENEM 2012, nos exemplos em (1), (2) e (3), a seguir:

Exemplo (1)

**QUESTAO 102** XXXXXXXXXX

**O sedutor médio**

Vamos juntar  
Nossas rendas e  
expectativas de vida  
querida,  
o que me dizes?  
Ter 2, 3 filhos  
e ser meio felizes?

VERISSIMO, L. F. Poesia numa hora dessas?! Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

No poema *O sedutor médio*, é possível reconhecer a presença de posições críticas

- A** nos três primeiros versos, em que “juntar expectativas de vida” significa que, juntos, os cônjuges poderiam viver mais, o que faz do casamento uma convenção benéfica.
- B** na mensagem veiculada pelo poema, em que os valores da sociedade são ironizados, o que é acentuado pelo uso do adjetivo “médio” no título e do advérbio “meio” no verso final.
- C** no verso “e ser meio felizes?”, em que “meio” é sinônimo de metade, ou seja, no casamento, apenas um dos cônjuges se sentiria realizado.
- D** nos dois primeiros versos, em que “juntar rendas” indica que o sujeito poético passa por dificuldades financeiras e almeja os rendimentos da mulher.
- E** no título, em que o adjetivo “médio” qualifica o sujeito poético como desinteressante ao sexo oposto e inábil em termos de conquistas amorosas.

O exemplo (1), que demonstra a questão “102” do ENEM 2012, é uma demonstração de uso consciente de itens linguísticos, pertinentes a categorias gramaticais, que se fazem expressivos em um dado texto, devido à construção de sentidos, de efeitos em dado discurso situado de forma histórico-socialmente, em função da materialização da ironia.

## Exemplo (2)

**QUESTÃO 107**

**Aquele bêbado**

— Juro nunca mais beber — e fez o sinal da cruz com os indicadores. Acrescentou: — Álcool.

O mais ele achou que podia beber. Bebia paisagens, músicas de Tom Jobim, versos de Mário Quintana. Tomou um pileque de Segall. Nos fins de semana, embebedava-se de Índia Reclinada, de Celso Antônio.

— Curou-se 100% do vício — comentavam os amigos.

Só ele sabia que andava mais bêbado que um gambá. Morreu de etilismo abstrato, no meio de uma carraspana de pôr do sol no Leblon, e seu fêretro ostentava inúmeras coroas de ex-alcoólatras anônimos.

ANDRADE, C. D. Contos plausíveis. Rio de Janeiro: Record, 1991.

A *causa mortis* do personagem, expressa no último parágrafo, adquire um efeito irônico no texto porque, ao longo da narrativa, ocorre uma

- A metaforização do sentido literal do verbo "beber".
- B aproximação exagerada da estética abstracionista.
- C apresentação gradativa da coloquialidade da linguagem.
- D exploração hiperbólica da expressão "inúmeras coroas".
- E citação aleatória de nomes de diferentes artistas.

Na ocorrência (2) acima (que exibe a questão "107" do ENEM 2012) apresenta-se, assim, um caso típico de uso metafórico de item linguístico da categoria verbo "beber". Portanto, apresentam-se no texto, por meio de usos da linguagem conotativa, sentidos que são típicos da expressividade literária, em decorrência da construção de imagens por meio do uso de metáforas que alimentam o caráter de ironia com que se culmina o conto. Em relação a outras opções que foram colocadas como possíveis respostas, é atitude coerente descartá-las, levando-se em consideração o foco da questão proposta.

No exemplo (3), a seguir, exibe-se a questão "116" do ENEM 2012. Esse dado apresenta-se como um caso categórico de Análise Linguística, em que ocorre o tratamento de classe gramatical (conjunção) levando-se em consideração o recurso de construção de sentidos. Para tan-

to, além da utilização da linguagem verbal, para a construção do sentido do texto como um todo, equivale-se de componentes não verbais presentes por meio do gênero textual “charge” (gênero cuja intencionalidade principal é realizar crítica por meio do humor).

**QUESTÃO 116**

HAGAR DEK BROWNE



BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

- A** conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B** reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C** condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D** possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E** impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

Em função da compreensão leitora de textos dessa natureza, ou seja, de textos que envolvem multimodalidade, é necessária conjugação de diversos aspectos que, por sua vez, interferem no modo como o leitor elabora efeitos de sentido do texto e no texto. Assim, a linguagem imagética se constitui tão importante quanto à linguagem escrita para a compreensão do texto como um todo, uma vez que se adotam aspectos da leitura relacionados a questões semiótico-discursivas, (CATTO & HENDGES, 2010, p. 193).

Em se tratando das ocorrências de “variação e mudança linguísticas”, conforme exposição no Quadro 1, são registrados 11 casos, de um total de 28. A partir do exemplo 4, a seguir, serão apresentadas algumas dessas ocorrências.

O exemplo 4, a seguir, que se configura a questão “115” do ENEM 2012, enfoca sobre a “variação e mudança linguísticas” como marcas caracterizadoras de todas as línguas existentes no mundo. O fenômeno é tratado de forma pertinente, evidenciando que o processo de transformação pelo qual o léxico do português passou, pode comprometer o entendimento de diversos itens lexicais de modo a dificultar, sobremaneira, a compreensão do texto como um todo. Sobre as opções dispostas como alternativas, a resposta apresenta-se evidente em (E), visto que as outras opções, quando não são totalmente incoerentes, portam alguma inadequação ao que, de fato, está sendo interrogado.

**QUESTAO 115**

**TEXTO I**

**Antigamente**

Antigamente, os pirralhos dobravam a lingua diante dos pais e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia também se esquecer de lavar os pés, sem tujir nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levava tunda. Ainda cedinho, aguava as plantas, ia ao corte e logo voltava aos penates. Não ficava mangando na rua, nem escapulia do mestre, mesmo que não entendesse patavina da instrução moral e cívica. O verdadeiro smart calçava botina de botões para comparecer todo liró ao copo d’água, se bem que no convescote apenas lambiscasse, para evitar flatos. Os bilontras é que eram um precipício, jogando com pau de dois bicos, pelo que carecia muita cautela e caldo de galinha. O melhor era pôr as barbas de molho diante de um treteiro de topete, depois de fintar e engambelar os coiós, e antes que se pusesse tudo em pratos limpos, ele abria o arco.

ANDRADE, C. D. Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983 (fragmento).

**TEXTO II**

**Palavras do arco da velha**

Expressão	Significado
Cair nos braços de Morfeu	Dormir
Debicar	Zombar, ridicularizar
Tunda	Surra
Mangar	Escarnecer, caçoar
Tugir	Murmurar
Liró	Bem-vestido
Copo d'água	Lanche oferecido pelos amigos
Convescote	Piquenique
Bilontra	Velhaco
Treteiro de topete	Tratante atrevido
Abrir o arco	Fugir

FIORIN, J. L. As línguas mudam. In: Revista Língua Portuguesa, n. 24, out. 2007 (adaptado).

Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que

- A** a língua portuguesa de antigamente carecia de termos para se referir a fatos e coisas do cotidiano.
- B** o português brasileiro se constitui evitando a ampliação do léxico proveniente do português europeu.
- C** a heterogeneidade do português leva a uma estabilidade do seu léxico no eixo temporal.
- D** o português brasileiro apoia-se no léxico inglês para ser reconhecido como língua independente.
- E** o léxico do português representa uma realidade linguística variável e diversificada.

O fenômeno da “variação linguística” é tratado em função de caracterização da natureza do texto no exemplo 5 (118 do ENEM 2013) a seguir, considerando ênfase na observação de interpretação/compressão de uso linguísticos por parte do falante. Assim, busca-se apresentar marca importante que o confere o caráter de informal: uso de expressão linguística “pra valer” típica da oralidade em contexto de linguagem não monitorada. Assim, o conteúdo evidente na alternativa “D” se constitui uma resposta coerente ao questionado. Essa alternativa não se configura uma opção de difícil escolha, visto que os caminhos, que o próprio questionamento aponta, convergem para a eliminação de outras respostas e, naturalmente, à escolha da alternativa “D”. Partindo-se do pressuposto de que não é objetivo do ENEM aferir o conhecimento que o discente possui a respeito da variação e mudança, mas, sobretudo, perceber habilidades e competências que usuário da língua porta, em função de empregar e interpretar usos linguísticos em contextos reais, considera-se essa questão, ou seja, a exemplificada em 5, bastante pertinente, estando, assim, de acordo com a Matriz de Referência do ENEM.

**QUESTÃO 118****Futebol: “A rebeldia é que muda o mundo”**

*Conheça a história de Afonsinho, o primeiro jogador do futebol brasileiro a derrotar a cartolagem e a conquistar o Passe Livre, há exatos 40 anos*

Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez, então com a camisa do Santos (porque depois voltaria a atuar pelo New York Cosmos, dos Estados Unidos), em 1972, quando foi questionado se, finalmente, sentia-se um homem livre. O Rei respondeu sem titubear: — Homem livre no futebol só conheço um: o Afonsinho. Este sim pode dizer, usando as suas palavras, que deu o grito de independência ou morte. Ninguém mais. O resto é conversa.

Apesar de suas declarações serem motivo de chacota por parte da mídia futebolística e até dos torcedores brasileiros, o Atleta do Século acertou. E provavelmente acertaria novamente hoje.

Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano. Pelo reconhecimento do caráter e personalidade de um dos jogadores mais contestadores do futebol nacional. E principalmente em razão da história de luta — e vitória — de Afonsinho sobre os cartolas.

ANDREUCCI, R. Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br>. Acesso em: 19 ago. 2011.

O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em:

- A** “[...] o Atleta do Século acertou.”
- B** “O Rei respondeu sem titubear [...]”.
- C** “E provavelmente acertaria novamente hoje.”
- D** “Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez [...]”.
- E** “Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano.”

#### 4. Considerações finais

Para se emitir julgamento a propostas relacionadas ao ensino-aprendizagem de gramática, é importante verificar que no decorrer das três últimas décadas muito de importante já foi pesquisado e consequentemente foi sugerido, conforme ficou evidente na revisão da literatura descrita anteriormente no decorrer do item (2). Assim, na referida revisão, encontram-se claros aspectos necessários ao trabalho com a gramática quer venha contribuir (i) para a formação do indivíduo como ser individual atuante em aspectos intelectual e cognitivo, de modo a tornar-se, com conhecimento de causa, usuário mais competente da língua em diversas modalidades; (ii) para a construção da identidade social e política do indivíduo, de forma a compreendê-lo como autor do processo de construção de identidade linguístico-cultural. Para que seja alcançada a proposta como em (i), se faz relevante trabalhar a gramática em perspectiva de análise linguística, (a qual se caracteriza proposta advogada pelos PCN) é necessário que o docente apresente o papel importante de criar situações de aprendizagem de forma a desenvolver a competência linguística do discente. Para tanto, saberes de diversas naturezas e área das ciências da linguagem podem e precisam ser acionados, tais como: análise do discurso, semântica, linguística do texto, semiótica etc. De acordo com essa proposta, criam-se condições para o desenvolvimento de habilidades e competências em função de atividades de leitura, compreensão/interpretação, produção/refacção de textos.

Em Travaglia (2010), a prática de análise linguística apresenta-se como um dos desafios para o professor de português. Acredito que uma das facetas desse desafio é como operacionalizar, como dar forma a esta análise linguística em atividades de ensino e aprendizagem, envolvendo, sobretudo, atividades com os gêneros textuais em perspectiva de exploração de aspectos da linguagem em caráter de multimodalidade. Assim sendo, pode-se dar conta não apenas da análise de elementos verbais, mas de todo um complexo que envolva diversas manifestações de linguagem, contemplando textos presentes em variados universos sociais, como: notícias de jornal, propagandas, charges, dentre outros.

Para desenvolvimento de abordagem conforme ponto apontado em (ii) acima, precisam-se de explorar aspectos que caracterizem a relação existente entre elementos como: língua, cultura, sociedade e sujeito, buscando, sobretudo, correlacionar abordagens linguísticas que sejam relevantes na formação e construção das identidades sociolinguísticas dos sujeitos. Para tanto, faz-se necessário o tratamento a questões da língua,

considerando fenômenos social e culturalmente localizados. Assim, considerando os itens expostos acima em (i) e (ii), e fazendo correlação com o que preconizam os referenciais norteadores do ENEM (Matriz de Referência), pode-se concluir que há pertinência na abordagem das questões relacionadas à gramática/língua/linguagem, em todos os dados analisados. Entretanto, para melhor escrutinar a essência das questões, será preciso prosseguir com as análises (e isto será realizado em outra oportunidade) visto que a natureza das questões envolve relativa complexidade, sobretudo por se tratar de uma proposta que requer discussões de âmbito interdisciplinar/multidisciplinar. Destarte, resta assumir que essa se constitui uma etapa inicial de uma pesquisa que precisa continuar para dar conta de muitas questões de interface que certamente necessitam de respostas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M & RANGEL, E. de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, 2005.

BORBA, Paloma Pereira. *Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do ENEM*. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 13/2, p. 193-217, dez. 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.(Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

*Edital Enem 2012*. Disponível em:

<<http://concursosnobrasil.com.br/concursos/edital/edital-enem-2012.html>>. Acesso em: 28-08-2012.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. *A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM*. 2013. Tese (de doutorado em língua portuguesa). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

INEP/MEC. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso: 25/08/2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: CARMI, Ferraz Santos; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula* 1.ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). *Português brasileiro, uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Que análise linguística operacionalizar no ensino de língua portuguesa? In: TAGLIANI, Dulce; SILVA, Elaine Nogueira da; OLIONI, Raymundo da Costa; FEIJÓ, Rodrigo Nunes (Orgs.). *Anais do II Seminário Nacional sobre Linguística e Ensino de Língua Portuguesa – O Ensino de Língua Portuguesa no séc. XXI: Desafios e Possibilidades*, Rio Grande: FURG, 2010.

**ENTRE A VARIÇÃO E A GRAMATICALIZAÇÃO:  
ARTICULAÇÃO DE ORAÇÕES EM CAMPO GRANDE (MS)  
E SÃO PAULO (SP)**

Marília Vieira (USP)  
[vieirasmarilia@gmail.com](mailto:vieirasmarilia@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho analisa qualitativamente contextos em que *aí*, *daí* e *então* funcionam como variantes de uma variável. Com dados extraídos de entrevistas coletadas em Campo Grande (MS) e São Paulo (SP), parte-se dos casos em que estas formas funcionam como dêiticos (nos quais elas não podem ser intercambiadas entre si) na direção de três conjuntos de dados – juntivos, marcadores discursivos e ambíguos – que parecem constituir um envelope de variação. Nos termos da sociolinguística variacionista (LABOV, 2006) e das teorias sobre gramaticalização (GIVÓN, 1995), analisam-se os usos desses articuladores na fala de duas capitais brasileiras, a fim de preparar os dados para uma análise quantitativa futura, cujo objetivo é revelar se há algum tipo de correlação social com seu emprego.

Palavras-chave: Variação. Gramaticalização. Oração. Juntivos. Marcadores.

**1. Introdução**

A premissa básica para um estudo variacionista é a de que dois enunciados tenham o mesmo valor de verdade (LABOV, 1978; LAVANDERA, 1978). No nível fonético-fonológico, esse princípio parece ser indiscutível, já que não haveria nenhuma objeção aparente a admitir-se, por exemplo, que *planta* e *pranta* têm o mesmo significado referencial em qualquer contexto linguístico.

Além do nível fonético-fonológico, contudo, é necessário demonstrar se os elementos analisados funcionam, de fato, como variantes de uma variável. Parece ser este o caso de *aí*, *daí* e *então* quando utilizados como articuladores de orações, como em (1):

- (1) eu fiz de novo a sétima série e a oitava *daí* eu concluí e fui pro Maria Eiza *aí* eu fiz lá o primeiro e o segundo em Contabilidade era técnico né? o curso antigamente você terminava já com a profissão né? só que eu engravidei eu tinha dezoito anos e fiquei grávida mãe solteira *então* eu tive que parar né? porque eu trabalhava durante o dia eu tinha a minha filha pra dar atenção (CG38FS-Emília)

Com o intuito de identificar e descrever os contextos em que esses três articuladores se revelam intercambiáveis entre si, utiliza-se de uma amostra de 96 entrevistas, realizadas nas capitais Campo Grande (MS) e São Paulo (SP). No exemplo, verifica-se a ocorrência de *aí*, *daí* e *então* como articuladores de orações cujos eventos que elas descrevem ocorrem numa sequência. Ao mesmo tempo em que interligam orações, *aí*, *daí* e *então* estabelecem nexos semânticos entre elas, guiando a interpretação do ouvinte. Na verdade, a noção de continuidade veiculada pelos elementos em questão não reside apenas nos termos em si mesmos, mas na conjuntura resultante da estrutura linguística e do contexto situacional. Em outras palavras, é no discurso que se atualiza o sentido dos articuladores (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981).

Sabe-se que, originalmente, *aí*, *daí* e *então* são formas dêiticas (TAVARES, 2003). Sua propriedade de articular orações é resultado de mudança linguística por gramaticalização. Nesse processo, um determinado elemento pode adquirir funções diversas dependendo do contexto em que é empregado. De modo geral, um item lexical passa a assumir funções gramaticais que não desempenhava em recortes diacrônicos mais tempranos, podendo inclusive vir a desenvolver papel na organização interna do discurso e em estratégias comunicativas, ainda que determinadas nuances semânticas desses vocábulos possam ser preservadas (em certos contextos) por um longo tempo na sua trajetória de mudança (BYBEE et al., 1994).

A partir dos postulados de Traugott e Heine (1991) acerca da gramaticalização de operadores argumentativos, pressupõe-se que *aí*, *daí* e *então* tenham percorrido o trajeto *espaço* > (*tempo*) > *texto*, e que tenham alcançando, ainda, um estágio posterior, o do discurso (BRAGA & PAIVA, 2003; MARTELOTTA, 1994). Logo, *aí*, *daí* e *então*, além de advérbios, atuam como juntivos e marcadores discursivos de caráter anafórico.

Com base no aporte teórico da sociolinguística variacionista (LABOV, 2006) e das teorias da gramaticalização (GIVÓN, 1995; HOPPER & TRAUGOTT, 1991), este trabalho dedica-se ao estudo dos contextos em que as formas *aí*, *daí* e *então* podem ser intercambiadas entre

si. Para isso, parte-se do conceito de *continuum*, que ajuda a esclarecer as múltiplas funções que tais formas desempenham na língua, mas em virtude do qual nem sempre é possível delimitar as fronteiras entre tais funções.

Ao reportar convergências e divergências de uso de *aí*, *daí* e *então*, a análise comparativa que este trabalho propõe pode revelar se as propriedades desses itens se revelam como gerais no português brasileiro, ou se apresentam características de uso específicas em comunidades de fala diferentes. Além de indicar particularidades de uso nas duas capitais, tal estudo comparativo pode revelar se, ao utilizar *aí*, *daí* e *então*, em contextos discursivos específicos, campo-grandenses e paulistanos se pautam em correlações entre essas formas e imagens de status social.

A descrição e a delimitação das propriedades juntivas e discursivas de *aí*, *daí* e *então* levam não só à identificação do envelope de variação em que se organizam, mas também à necessária discussão de casos em que estes elementos parecem apresentar função dual (ou seja, casos em que podem ser interpretados tanto com juntivos quanto como marcadores discursivos). Esses casos são aqui tratados como ambíguos – uma proposta que condiz com a ideia de retenção funcional em estágios do *continuum* de gramaticalização.

A análise qualitativa dos dados, conforme se desenvolve aqui, deverá embasar a futura análise quantitativa, cujo interesse principal será verificar se há diferenças em relação ao ritmo do encaixamento da variável nas duas capitais. Em síntese, interessa investigar se o uso de *aí*, *daí* e *então* em função discursiva (seu estágio mais gramaticalizado), tende a se revelar mais recorrente no discurso dos falantes de um grande centro (ZILLES, 2007) como São Paulo, e se desenvolve-se num ritmo de difusão mais lento no discurso dos falantes de uma localidade menor, como Campo Grande.

## 2. *O envelope de variação*

Segundo Van Dijk (1977), os articuladores de orações possuem função pragmática, isto é, estabelecem relações entre atos de fala, e não entre fatos denotados. Para o linguista, uma descrição dos articuladores não pode simplesmente ser dada em termos de certos aspectos do sentido (condições de verdade ou de satisfação das proposições), mas requer uma

interpretação em termos de funções com respeito a contextos pragmáticos.

Ao propor a organização de *aí*, *daí* e *então* em três conjuntos de dados (o dos juntivos, o dos marcadores discursivos e o dos casos ambíguos), este estudo, a exemplo de Djik (1977), considera as peculiaridades semântico-pragmáticas dos articuladores, limítrofes entre si, mas também o fato de que juntivos e marcadores são categorias funcionalmente diferentes.

A proposta de um “lugar” para os casos ambíguos nesta análise justifica-se não só por uma adequação à natureza desses dados (caracterizados pelo *continuum* de gramaticalização), mas também pela dificuldade analítica que eles oferecem em termos de categorização. Em outras palavras, os “ambíguos” não constituem uma “categoria na língua”, mas uma categoria de análise.

## 2.1. *Aí*, *daí* e *então* dêiticos

A delimitação dos contextos de intercambialidade de *aí*, *daí* e *então* realiza-se mediante o cotejo com sua forma dêitica. Logo, embora seja possível identificar o uso de tais elementos com três funções distintas (dêiticos, juntivos e marcadores discursivos), tanto na fala campograndense como na paulistana, eles não podem ser empregados intercambiavelmente quando seu valor é adverbial:

- (2) ah sempre tem aqueles sonhos aquelas ambições qualquer um tem mas é eu sempre pego e passo e (xxx) um terreno baldio do lado do meu bairro lá [e<sup>34</sup> penso "aqui poderia ser um ótimo ginásio" pra essas meninas essas crianças não ficar *aí* jogando bola no meio da rua] (CG36MC-César)

Em (2) *aí* designa o local onde as meninas jogam bola – ou seja, trata-se de um uso dêitico, em que o item aponta para um lugar. Sua substituição por *daí* – “*pra essas meninas essas crianças não ficar daí jogando bola no meio da rua*” – acarretaria alterações de sentido sutis: *daí* implicaria uma espécie de oposição, como se o falante estivesse em um determinado lugar e visse as crianças jogando em um outro, um pouco mais distante. A ideia é de um *daí* em contraste com um “*daqui*”, subentendido. Além desta, parece possível interpretar que *daí* tenha valor con-

---

<sup>34</sup> Os colchetes sinalizam os períodos e/ou orações que se focam em cada trecho.

clusivo/consecutivo: o ginásio leva à consequência de que as crianças não tenham que ficar jogando bola na rua.

Por outro lado, em “*pra essas meninas essas crianças não ficar então jogando bola no meio da rua*”, não há interpretação com valor adverbial possível para *então*. Neste caso, o item também parece ser móvel na sentença (“*pra essas meninas essas crianças não ficar jogando bola no meio da rua então*”), diferentemente de *aí* e *daí* como dêiticos. *Então* pode ser interpretado, aqui, como um consecutivo/conclusivo ou como um apoio discursivo, uma estratégia de planejamento do discurso (MARCUSCHI, 1986).

Em função dêitica, o uso de *daí* também bloqueia o intercâmbio com *aí* e *então*:

- (3) meus vizinhos... tem... o L. o S. o P... desde quando eu tenho cinco anos... uns vinte... a gente cresceu junto... a partir *daí*... mais ou menos uns (CG21MS-Júlio)

Em (3), a substituição por *aí* tornaria a sentença agramatical, já que *daí* é justamente o resultado da contração com preposição *de* em “*a partir (de) aí*”. O mesmo ocorreria com *então*, ainda que, com este, não ocorra contração (“*a partir de então*”).

Casos em que *então* é o dêitico originalmente empregado parecem ser ainda mais resistentes a uma tentativa de substituição por *aí* ou *daí*, a exemplo de (4):

- (4) quando foi nascer meu segundo filho eu troquei de apartamento com a minha mãe ela foi morar no meu apartamento e [eu vim morar aqui que é o dela e eu estou morando aqui desde *então* há... de novo né?] depois de adulta há onze anos (SP45FSVC-PolianaM)

No exemplo (4), *aí* ou *daí* no lugar de *então* resultariam num período agramatical. *Desde aí*, embora possível na língua, não parece caber neste contexto temporal (talvez em razão da presença de *aqui* no período, a interpretação de *aí* fique condicionada a um sentido espacial); *desde daí*, por outro lado, embora possa ser considerada uma forma possível (talvez no discurso de falantes menos escolarizados?) seria sinônima de *desde aí*.

Logo, se a condição básica para um estudo variacionista é a de que, para serem considerados variantes de uma variável, dois enunciados precisam ter mesmo valor de verdade (LABOV, 1972; 1978; 2001; LANDERA, 1978), exemplos como (2), (3), e (4) – que ilustram empregos dêiticos de *aí*, *daí* e *então* – não caberiam num tal estudo. Em outras

palavras, esses casos não integram um envelope de variação e, como tais, não poderiam integrar uma análise variacionista.

## 2.2. Juntivos e marcadores discursivos

Diferentemente dos exemplos (2-4) discutidos acima, há casos em que *aí*, *daí* e *então* parecem poder ser intercambiados entre si num mesmo contexto:

- (5) trabalhei em ban/ tudo assim como secretária... *aí* parei de trabalhar quando meus filhos estavam acho que dezoito anos... que ela estava eu voltei a trabalhar *aí* fui trabalhar numa... clínica médica... agora sou uma senhora aposentada... cuidando do neto e também *aí aí* vai vai tomando uns rumos diferentes a vida da gente né? (SP77FCPS-VeraD)

O trecho em (5) é uma sucessão de acontecimentos codificados em sentenças conectadas por *aí*. A importância dessa conexão não é só sintaticamente importante, mas também semântica, pragmática e discursivamente – pois antecipa para o interlocutor uma sequência de eventos que podem estar vinculados de maneira temporal ou causativa, por exemplo. Neste trecho, *aí* não veicula um significado lexical (ou seja, não funciona como dêitico), mas detém propriedades argumentativas.

Pode-se dizer que em (6), da mesma forma que em (5), há um sequenciamento temporal de eventos e ações. Se em (5) tal sequência é intermediada por *aí*, em (6) ela é desempenhada por *daí*:

- (6) é difícil a situação que ela está passando né que eh compra *daí* alaga tem que comprar de novo ou perde tudo de novo né? (SP41CPL-RuthC)

O fato é que, em (6), há uma ordem necessária (que, no exemplo, contribui inclusive para a criação de um sentido de ironia): primeiro compra (o que quer que seja – possivelmente móveis e eletrodomésticos para uma casa), *daí alaga*, *daí tem que comprar (tudo) de novo*. Veja-se que não há um segundo *daí* (após *alaga*), mas o falante poderia tê-lo aí inserido, de modo semelhante ao da paráfrase acima. O fato é que, tanto em (5) quanto em (6), tanto *aí* quanto *daí* parecem funcionar como elementos que ligam os eventos/ações em sequência.

Já em (7), estabelece-se uma relação de causa e consequência:

- (7) eu fui o primeiro neto o primeiro sobrinho... *então* eu fui o mai/ paparicado (CG51MC-Maurício)

*Ser paparicado*, no período acima, é algo que “decorre”, enquanto noção pragmática, do fato de se ser o *primeiro neto/sobrinho* da família. Além de existir uma ordem necessária entre essas proposições (refletida na ordem sintática das sentenças), sua interligação por *então* reforça uma relação semântico-pragmática que poderia ser parafraseada e esquematizada assim: (*como/já que*) X, *então* Y.

Em (5), (6) e (7), apesar de nuances semânticas relativas aos elementos *aí*, *daí* e *então*, especificamente, ou relativas ao efeito de sentido que se cria com a interligação das sentenças com esses elementos, a função de sequenciamento ou encadeamentos de ações ou eventos parece poder ser desempenhada indistintamente pelos três. Nesses casos, *aí*, *daí* e *então*, além de poderem ser intercambiados entre si, compartilham da propriedade de poder serem substituídos por uma forma zero:

(5a) trabalhei em ban/ tudo assim como secretária...  $\emptyset$  parei de trabalhar quando meus filhos estavam acho que dezoito anos... que ela estava eu voltei a trabalhar  $\emptyset$  fui trabalhar numa... clínica médica... agora sou uma senhora aposentada... cuidando do neto e também  $\emptyset$  vai vai tomando uns rumos diferentes a vida da gente né?

(6a) é difícil a situação que ela está passando né que eh compra  $\emptyset$  alaga tem que comprar de novo ou perde tudo de novo né?

(7a) eu fui o primeiro neto o primeiro sobrinho...  $\emptyset$  eu fui o mai/ paparicado

Embora *aí*, *daí* e *então* possam ser substituídos pela forma zero, a presença deles em contextos como esses exemplificados de (5) a (7) parece conferir maior fluidez ao discurso. Tavares (2006) comenta que *aí* costuma ser mais frequente em situações tipicamente informais e que às vezes chega a ser avaliado como um vício de linguagem. A esse respeito, Abreu (1992) ressalta que, embora o uso de tal elemento seja comum, tanto por adultos quanto por crianças, a escola o rejeita.

Partindo dessas considerações e com base na premissa de que os indivíduos ajustam sua fala ao estilo (no sentido laboviano) requerido pela situação de interação em que se engajam (LABOV, 2004), seria possível traçar uma correlação entre o uso da forma zero e do articulador *então* com situações em que se presta mais atenção à fala. Por outro lado, em um relato pessoal - um dos estilos mais frequentes no *corpus* de Campo Grande e São Paulo - articular sentenças com *aí* ou *daí* poderia ser uma estratégia de agilidade comunicativa (talvez em razão da reduzida extensão desses vocábulos, se comparados a *então*) e que poderia estar de colocalidade.

Casos como (5-7) são frequentes tanto na amostra campo-grandense quanto na paulistana. Nesses – em que se estabelece uma ordem (necessária ou não) de eventos/ações, com ou sem uma noção de causa-consequência – propõe-se o rótulo “juntivos” para *aí*, *daí* e *então*, assim como fazem Braga e Paiva (2003).

Os exemplos abaixo trazem outros casos em que a intercambiabilidade entre *aí*, *daí* e *então* é constatada em estruturas muito semelhantes, do ponto de vista estrutural, semântico e pragmático. Nestes, os três juntivos foram inseridos no período, mas o primeiro da lista, em cada exemplo é aquele que foi originalmente encontrado na entrevista indicada:

- (8) como o cara não estava representando muito uma ameaça né? *aí/daí/então* a gente ficou na conversa ali mas é ruim né uma coisa muito ruim mesmo (SP30MSEN-RodrigoR)
- (9) acabei não avisando minha vó que minha vó que ia me buscar na escola né? *daí/aí/então* ela ficou desesperada achou que tinha acontecido alguma coisa (CG25FS-Adriana)
- (10) ele ele demorou um pouquinho mais pra sair do carro *então/aí/daí* a gente ficou com medo deles levarem eh ele junto mas não levou (SP31MSPS-CarlosJ)

Além de casos semelhantes a (5) a (10), as amostras campo-grandense e paulistana revelam contextos em que *aí*, *daí* e *então* não se enquadram nessa categoria que se propôs chamar de juntivos:

- (11) por também alguma/ algumas questões eh econômicas e tal [ela precisou ***voltar a trabalhar aí*** ela ela ***voltou***] o meu pai também trabalhava né? (SP31MSPS-CarlosJ)
- (12) [tem hora que é meio período que ***ela trabalha pra ele*** nunca ficar sozinho né? ***daí é ela daí*** tem eu] fico até umas onze e meia aqui com ele (CG25FC-Adriana)
- (13) ***é Parque Vitória*** e fica na grande re/ eh porque distri/ ahn o Tucuruvi é uma é um distrito do município ***então Parque Vitória*** é um um bairrozinho de... Tucuruvi (SP60FSPN-EthelM)

Em (11) a (13), *aí*, *daí* e *então* aparecem com com significação lexical reduzida (tanto relativamente aos dêiticos quanto aos juntivos). Se em (8-10) esses articuladores podem ser intercambiados na função de reforçar uma relação de causa e efeito entre duas proposições, em (11-13) eles também parecem intercambiáveis, mas sua função, aqui, é diferente: eles introduzem uma retomada de ideias, com uma força ilocutória distinta daquela verificada nos casos anteriores.

*Aí*, *daí* e *então* introduzem o resgate dos termos em negrito itálico em (11), (12) e (13); em outras palavras, articulam sua reintrodução no

discurso. Entende-se que, nestes casos, a função desempenhada por esses elementos é mais de natureza discursiva; com seu esvaziamento semântico, emerge sua propriedade anafórica. Aqui, *aí*, *daí* e *então* parecem garantir o encadeamento do período (não exatamente dos eventos/ações codificados nas orações que articulam), conferindo maior fluidez à fala. Funcionam também como uma estratégia de planejamento do discurso (MARCUSCHI, 1986; MARTELOTTA, 1996).

Diferentemente dos chamados “juntivos”, estes serão aqui nomeados de “marcadores do discurso” – no sentido de Braga e Paiva (2003). Para esses, o argumento a favor da intercambiabilidade (sem prejuízo à significação) se constrói justamente pela perda de carga semântica e reforço de propriedade discursiva. Em outras palavras, casos como esses também podem ser analisados à maneira variacionista, no sentido laboviano.

### 2.3. Casos ambíguos

Conforme se indicou na introdução, há um *continuum* entre os casos que podem ser categorizados como juntivos e aqueles que funcionam como marcadores do discurso. Nesse sentido, nem sempre é bem definida a fronteira entre eles e, desse modo, há casos que parecem compartilhar propriedades das duas categorias propostas, como (14) abaixo:

- (14) antes de chegar todo mundo "ih já vem esse cara já" o pessoal via a gravata via o terno já começava xingar [daí eu comecei *fazer* diferente *aí*... eu *fazia* amizade com o pessoal] (SP37MCPS-NelsonF)

Aqui, ao mesmo tempo em que *aí* parece introduzir um efeito resultante da mudança de atitude do falante, o item também retoma a causa em questão, sobretudo quando reutiliza o vocábulo “*fazer*” (*fazer diferente, fazer amizade*).

O que importa, contudo, é o fato de que, também nestes casos, os três elementos podem ser empregados. Assim, funcionem como juntivos ou como marcadores do discurso, ou compartilhem características de ambos, *aí*, *daí* e *então* podem ser analisados como variantes de uma variável. Como tais, convém perguntar se eles são empregados diferentemente em comunidades de fala distintas. Da mesma forma, interessa investigar se algum desses itens é mais recorrente num ou noutro contexto discursivo nas diferentes comunidades.

Uma questão analítica que também se coloca é se estes conjuntos de dados devem ser analisados separadamente. De um ponto de vista varacionista, calcado nos conhecimentos sobre gramaticalização, juntivos e marcadores (incluindo-se, portanto, os ambíguos) parecem constituir um único envelope de variação (do qual, obviamente, não fazem parte os casos em que funcionam como dêiticos). Nesse sentido, esses dados devem ser analisados globalmente, e o fato de serem juntivos, marcadores ou (analiticamente) ambíguos constitui-se como um grupo de fatores, que favorecem ou desfavorecem o emprego de uma ou outra forma variante.

Por outro lado, conforme a discussão a seguir desenvolve, cada uma dessas “categorias” apresenta subtipos – que só poderiam ser analisados “dentro” da própria categoria. Dessa forma, além de uma análise global dos dados (em que a variação é possível e constatada, de acordo com a argumentação acima), faz-se necessário também analisar cada conjunto de dados separadamente.

### **3. Juntivos**

O uso de juntivos consiste em guiar o processo de compreensão do interlocutor mediante a especificação de certas propriedades do contexto e dos efeitos contextuais (MARINHO, 2010). São vistos não apenas como elementos em torno dos quais o discurso se articula, mas também como guias para a interpretação, como elementos que podem facilitar a compreensão dos enunciados em que aparecem.

A intercambiabilidade de *aí*, *daí* e *então* com valor juntivo é verificada em três subtipos de dados, que se distinguem pela presença ou ausência de uma hierarquia entre as ações e acontecimentos interligados.

#### **3.1. Sequenciamento ordenativo**

O elemento definidor deste contexto é o princípio da *assimetria* (LAKOFF, 1971), que se caracteriza pela impossibilidade de inversão das sentenças. De maneira ordenativa, os juntivos encadeiam ações ou eventos que obedecem a uma hierarquia temporal cronológica e enunciativa. Caso a ordem dos acontecimentos seja alterada, tem-se uma sequência discursiva com sentido distinto da original:

- (15)[eu saí procurei um estágio também na zona sul na PUC *ai* fiquei cinco meses lá] e depois entrei num outro banco também lá na zona sul na na Marginal Pinheiros perto da Berrini ali (SP32FSEO-RebecaC)
- (16) fiquei cinco meses lá *ai* eu saí procurei um estágio também na zona sul na PUC
- (17)[ele falou “não... eu estou há vinte anos aqui”.... *daí* a gente falou “nossa mas sotaque não vai embora”] “não adianta... já tentei não não” (SP32FSEO-RebecaC)
- (18)a gente falou “nossa mas sotaque não vai embora” *daí* ele falou “não... eu estou há vinte anos aqui”
- (19)tem o shopping Center Norte né? que também é muito bom né? *então* o é um são salas muito boas (SP54FCPN-MarietaS)
- (20)é um são salas muito boas *então* tem o shopping Center Norte né? que também é muito bom né?

Para (15), (17) e (19), a inversão da ordem original das sentenças, respectivamente em (16), (18) e (20) resulta em um período semanticamente descaracterizado no contexto de cada excerto. Este é o argumento a favor de que estes sejam nomeados como casos de sequenciamento ordenativo por intermédio de *ai*, *daí* e *então*.

A definição mais comum para casos assim tem sido a de *sequenciação temporal* (KOCH, 1987; MARTELOTTA, 2004; TAVARES, 2003). Contudo, o rótulo “temporal” parece admitir que, em outros contextos sequenciativos, como será demonstrado nos tópicos seguintes, a noção de tempo não seria tão relevante. Além disso, esta pode ser uma nomenclatura menos eficiente do ponto de vista ilustrativo, na medida em que deixa de ressaltar a sincronia entre os tempos físico e discursivo, que não deve ser desconsiderada.

### 3.2. Sequenciação não ordenativa

Um estágio resultante da sequenciação ordenativa, no *continuum* da gramaticalização, é definido pelo princípio da *simetria* (LAKOFF, 1971). Aqui, o critério cronológico das ações elencadas não se coloca e a sua ordem de enunciação é deliberativa. Portanto, mesmo que ela seja invertida, a lógica do seu encadeamento não é afetada no contexto do excerto.

- (21)[minha família minha família é eu minha mãe e meu avô eu minha mãe meu irmão e meu avô né? *ai* de parente assim... eu eu nunca para você ter noção eu não conheço me/ meus tios e minhas tias] (CG20MC-Marcelo)

- (22) de parente assim... eu eu nunca para você ter noção eu não conheço me/ meus tios e minhas tias *aí* minha família minha família é eu minha mãe e meu avô eu minha mãe meu irmão e meu avô né?
- (23) saía fazia festinha era muito bom *daí* era tudo rapaz solteiros todos tinham salário bom (CG35MC-Lúcio)
- (24) era tudo rapaz solteiros todos tinham salário bom *daí* saía fazia festinha era muito bom
- (25) [muitas pessoas que estão no meu bairro por exemplo uhn ... acho que foi a melhor opção possível na cidade né? *então* são ... tem pessoas que moram de aluguel] tem pessoas que tem casa própria uhn tem migrantes da Bolívia tem migrantes do Nordeste né? (SP25FSPN-SílviaB)
- (26) são ... tem pessoas que moram de aluguel *então* muitas pessoas que estão no meu bairro por exemplo uhn ... acho que foi a melhor opção possível na cidade né?

Diferentemente do que se viu a respeito dos exemplos em (15) a (20), os pares (21)/(22), (23)/(24) e (25)/(26) são casos de orações simétricas, para as quais não há uma ordem necessária de enunciação dos eventos/ações codificados nas orações articuladas por *aí*, *daí* e *então*. Para esses casos, propõe-se o rótulo “sequenciação não ordenativa”.

A nomenclatura *sequenciamento textual*, do modo como empregada por Koch (1987) e Tavares (2003) também parece menos eficiente do que esta que se propõe aqui, uma vez que não traz à tona a questão de relevo para esse tipo de contexto, o princípio da simetria. Em *Introduzindo informações livres* (Martelotta, 1994), não fica exatamente claro de que tipo de estrutura se está tratando, em termos de sequenciação. *Adicionar ideias livremente* pode induzir ao entendimento de que seria possível alguma desordem semântica, no sentido de que o encadeamento de ações e acontecimentos possa ser realizado sem uma conexão de sentido muito evidente entre as ações e os eventos e sem qualquer correlação entre os tempos físico e discursivo.

### 3.3. Causa-efeito

Este conjunto de dados, a exemplo do anterior, também constitui um desdobramento direto da noção de sequenciamento ordenativo (TAVARES, 2009). A noção introduzida pelos articuladores é sempre a de uma ação ou evento desencadeado por outro, como se observa em (27), (28) e (29), que relatam os danos sofridos por um indivíduo em razão de determinado acontecimento.

- (27) é uma fase em que eu acho que [você acaba circulando mais e convivendo mais com outras pessoas e tudo por causa das crianças né? *ai* você enfrenta os mais os aspectos negativos de ficar circulando e tal] (SP72MSEC-JorgeV)
- (28) se você morasse aqui você ia conhecer tudo aqui *daí* você não ia precisar fazer a pesquisa (CG20MC-Marcelo)
- (29) a minha outra filha menor ela estuda aqui na Federal... [ela faz Psicologia... *então* ela não está trabalhando porque o tempo dela é aula de manhã estágio à tarde tal] (CG66MS-Durval)

Nesses casos, a ordem de enunciação das sentenças é flexível (de modo que se pode enunciar o efeito antes da causa). Essa reordenação se faz, contudo, apenas no plano discursivo. Do ponto de vista factual, a causa vem, claro, antes da ação desencadeada.

Aqui, opta-se pela nomenclatura *causa-efeito* em oposição a *Introdução de efeito* (TAVARES, 2003), pelo fato de esta última revelar-se uma definição de certo modo incompleta. Ela induz à interpretação de que um efeito possa ser desencadeado sem uma causa respectiva. *Causa e Consequência* (Martelotta, 1994) traduz bem a essência do contexto em questão, mas “efeito”, nesse caso, dá margem a uma gama maior de concepções, já que *ai*, *daí* e *então* podem conectar uma causa a uma conclusão.

#### 4. Marcadores discursivos

Diferentemente dos juntivos, os marcadores são caracterizados por articular sentenças com um “significado nuclear” (Schiffrin, 1987) que lhe dá uma identidade. Em alguns casos, podem relacionar apenas a realidade semântica (os “fatos”) de duas sentenças. Têm caráter mais retrospectivo que prospectivo, no sentido de que recapitulam informações, reintroduzindo-as no período. *Aí*, *daí* e *então* como marcadores do discurso se organizam em dois conjuntos de dados, de acordo com a exemplificação a seguir.

##### 4.1. Repetição de tópico discursivo

Em casos de *repetição de tópico discursivo*, o falante reintroduz – com o emprego de *ai*, *daí* e *então* – sintagmas ou elementos constituintes de orações anteriormente enunciadas:

- (30) eu já **fui** pra Americana... né? mas **eu** só **fui** a trabalho assim que teve uma feira né? da Darling... **ai eu** peguei e **fui** mas eu soube que o lugar era lindo bonito lá né? (SP20FCPL-LaraN)
- (31) e sábado meus pais **faziam supermercado daí** eles **faziam supermercado** a gente ia junto semp/ a gente (SP32FSEO-RebecaC)
- (32) eu confesso que eu me... identifiquei com o serviço administrativo e... pedagógico e... [**eu gosto bastante**] é tranquilo é assim porque é Educação né? a gente... na verdade nós somos os bastidores da da Educação [**então** é... **eu gosto bastante** por isso] (CG26FS-Celina)

Em (30), (31) e (32), os termos destacados são reintroduzidos no discurso por **ai**, **daí** e **então**. Em exemplos como esses, as formas articuladoras desempenham papel de marcadores discursivos, pois contribuem para a adesão do interlocutor ao tópico conversacional. Nesse sentido, a retomada de elementos de um enunciado anterior é pertinente, mas um tanto quanto generalizante.

Enquanto **ai**, **daí** e **então** juntivos articulam orações com algum sentido argumentativo, **ai**, **daí** e **então** discursivos são elementos que atuam de forma mais direta na interação entre falante e ouvinte, mediando e orientando o contato entre os interlocutores. Note-se ainda que o retorno a um tópico implica a reutilização de termos das orações anteriores, como ilustram os itens em negrito itálico nos exemplos acima.

A nomenclatura *Repetição de tópico discursivo*, adaptada de Braga e Paiva (2003), visa a complementar a noção de “retomada” proposta por Tavares (2003) e Martelotta (1994), já que o retorno a um tópico não necessariamente implica a reutilização de termos das sentenças anteriores, como constata o excerto acima.

#### 4.2. Síntese

Derivados dos casos de reintrodução *de tópico discursivo* (TAVARES, 2003), há contextos em que **ai**, **daí** e **então**, atuam como “sinalizadores” do encerramento do turno conversacional e do tópico discursivo (TAVARES, 2003). Esses casos são semelhantes aos anteriores, mas diferem deles, já que, aqui, os termos analisados, além de garantir fluidez ao discurso, sinalizam o desgaste do tópico. Logo após a informação sintetizadora, é comum haver o abandono do turno de fala ou repetições e hesitações (TAVARES, 2003).

- (33) não tem ninguém morando pra cá até que no interior tem um pessoal que mora no Paraná também **ai** aqui eh a família do meu pai é toda daqui uma mora tem

uma parte que mora na Zona Sul e outra parte que mora na Zona Norte [*aí* é mais *assim*] a a minha mãe tem mais o hábito de vê-los né? (SP31MSPS-CarlosJ)

(34) adorei o Rio f/ a gente ficou em Santa Teresa meu é muito lindo lá [*daí* é *isso*] (SP26FSEO-VivianeC)

(35) eu ia sempre pro Centro de São Paulo tinha uns barzinhos legais... hoje não dá mais não tem mais condição e é mal frequentado [*então* é *isso*] o Centro... está ruim (SP77FCPS-VeraD)

No papel de introduzir uma sintetização de ideias, *aí*, *daí* e *então* recuperam sucintamente informações anteriormente expostas, mas sem retomada explícita de itens anteriormente mencionados. Aqui, a oração que vem depois do marcador parece trazer sempre algum pronome demonstrativo (isso) ou um advérbio de modo (assim) – conforme se observa na sequência de eventos codificados nas orações dos períodos em (33), (34) e (35) acima. Ao mesmo tempo, ativam, de forma sucinta na memória do interlocutor, uma sequência de acontecimentos e anunciam a mudança de tópico discursivo (BRAGA & PAIVA, 2003).

Ao intitular esses casos de *Síntese*, objetiva-se retratar de modo mais globalizante o papel dos Marcadores discursivos nesse tipo de contexto. *Finalização* (TAVARES, 2003) alude à propriedade que apresentam os Marcadores discursivos de encerrar do tópico, mas parece reducionista na descrição de sua função. Antes de finalizar o tópico, *aí*, *daí* e *então* recuperam sucintamente as ideias expostas, sem reintroduzir no discurso vocábulos já enunciados.

## 5. Conclusão

A análise qualitativa de dados extraídos de entrevistas sociolinguísticas coletadas em Campo Grande e São Paulo constata que *aí*, *daí* e *então* funcionam como variantes de uma variável na função de articuladores de sentenças. Tal função subdivide-se em casos nos quais esses itens atuam como juntivos ou marcadores discursivos. A discussão desses subtipos identifica diferenças sintáticas e, sobretudo, semântico-pragmáticas entre eles.

São também frequentes, nas amostras analisadas, ocorrências em que *então*, apesar de se constituir como um marcador, não permite a intercambiabilidade com *aí* e *daí*. Nesses casos, o falante se utiliza categoricamente *de então* para planejar o discurso, preparando o ouvinte para o que será dito, em vez de ir direto ao ponto, o que também caracteriza

uma estratégia de cortesia (IGLESIAS, 2001). Essa constatação qualitativa, contudo, deverá ser confirmada com a análise quantitativa dos dados. Se confirmada, esses casos serão tratados como “especiais” e, coerentemente, não serão incluídos na análise multivariada dos casos em que se constata, factualmente, a variação no emprego das formas.

Juntivos e marcadores, conforme demonstra a discussão que este artigo desenvolve, são tipos de sequenciamento de orações cujos eventos ou ações codificadas em orações são variavelmente articulados por *aí*, *daí* e *então*. Os dados desses dois “tipos” constituem um mesmo envelope de variação e cada um desses “tipos” ou papéis constituem-se como fatores de um grupo. Na lógica variacionista, convém verificar se uma ou outra forma é favorecida ou desfavorecida por esses fatores. Mais além, convém verificar se essas possíveis correlações se assemelham ou dessemelham nas falas campo-grandense e paulistana.

A proposta de uma classe de “ambíguos”, também conforme discutiu-se acima, vem no sentido de fazer jus a uma análise dos dados que está de acordo com os conhecimentos sobre processos de gramaticalização. Trata-se de formas que foram diacronicamente acumulando funções, de modo que no recorte sincrônico contemporâneo são, de fato, polifuncionais. Como tais, não é sempre possível classificá-las claramente em uma ou outra categoria, sempre indubitavelmente e sempre sem a possibilidade de contra-argumentos.

Os ambíguos são, então, uma categoria de análise, proposta no sentido de se fazer coerente com a realidade linguística dessas formas organizadas num *continuum*. Diferentemente dos juntivos e dos marcadores, contudo, os usos ambíguos não se subdividem em tipos; constitui-se como um conjunto de dados cuja descrição revela propriedades tanto juntivas quanto marcadoras do discurso.

Dessa forma, os dados ambíguos não serão analisados separadamente, tal como o serão os juntivos e marcadores. Por isso, na análise quantitativa, poderiam ser “amalgamados” com um ou com outro conjunto de dados. Outra possibilidade seria simplesmente deixá-los de lado, mas tal decisão só poderá ser tomada a depender da distribuição dos dados, ou seja, a depender do número de ocorrências classificadas como ambíguas.

O estudo de *aí*, *daí* e *então* em subconjuntos de juntivos e discursivos pode não só ajudar a definir as propriedades de tais itens em seus respectivos grupos de análise, mas também a evidenciar, em análises

quantitativas futuras, quais são as tendências de uso de juntivos e Marcadores discursivos em Campo Grande e São Paulo. Também será possível verificar se os fatores, sociais e linguísticos, que influenciam o uso dos elementos em cada uma das suas atribuições, convergem ou divergem nas duas comunidades.

Sabe-se que, em seus contextos de intercambialidade, *aí*, *daí* e *então* estão mais gramaticalizados e com significação lexical menos ampla que em sua forma dêitica, em cujo uso não se identifica a variabilidade das formas. O percurso espaço > (tempo) > texto > discurso, proposto por Traugott e Heine (1991), também direciona o agrupamento dos dados nos respectivos conjuntos apresentados, principalmente no que diz respeito aos casos em que os limites funcionais entre os articuladores não são particularmente nítidos.

Assim sendo, a análise variacionista de *aí*, *daí* e *então* poderá revelar se há especificidades de uso de tais articuladores em duas comunidades de fala distintas; permitirá discutir se, ao optar por uma ou outra das formas, o falante está sujeito a algum tipo de avaliação social e se essa possível avaliação é a mesma nas duas capitais. Em um estágio posterior da pesquisa, as análises qualitativas aqui realizadas conduzirão a resultados quantitativos obtidos por meio Goldvarb X (Sankoff et al., 2005), os quais poderão reportar as possíveis correlações entre juntivos e Marcadores discursivos, seus respectivos contextos discursivos e os fatores estruturais e sociais considerados na análise.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. T. V. *Elementos conjuntivos: sua variação em narrativas orais e escritas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BRAGA, M. L; PAIVA, M.C. Do advérbio ao clítico é isso aí. In: RONCARATI, C; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 206-212.

BYBEE, J.; PERKINS, R. & PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar*. Tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GONÇALVES, Jaqueline da Silva. *Gramaticalização do item depois na fala carioca: abordagem funcional*. 2007. Dissertação (de Mestrado). Faculdade de Letras / Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro.

IGLESIAS, S. Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*, n. 4, p. 245-298, 2001. Disponível em: <<ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs150.pdf>>.

KOCH, Ingedore G. V. Dificuldade na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: KIST, Marta; CLEMENTE, Elvo (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 83-98.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics*, n. 44, 1978.

\_\_\_\_\_. *Principles of Linguistic Change: Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. Ordinary events. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Eds.) *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2004, p. 31-43.

\_\_\_\_\_. *The social stratification of english in New York city*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

LAVANDERA, Beatriz. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, vol. 7, p.171-82, 1978.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARINHO, J. H. C. Estudando expressões conectivas emergentes no português brasileiro escrito. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL*:

25 anos de ANPOLL – memórias e perspectivas, 25. Belo Horizonte, 2010.

MARTELOTTA, Mário E. T. *Os circunstanciadores temporais e sua ordenação: uma visão funcional*. 1994. Tese (de Doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Lucilene. Gramaticalização de então. In: MARTELOTTA, Mario E. T.; VOTRE, Sebastião J.; CEZARIO, Maria Maura (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 221-235.

SANTOS, Zélia Gonçalves dos. *A gramaticalização dos vocábulos então e aí*. 2008. Dissertação (de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers: semantic resource for the construction of conversation*. Dissertation in Linguistics presented to the Graduate Faculties of the University of Pennsylvania, 1982.

SILVA, Gisele Machline de Oliveira e; MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. *Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

\_\_\_\_\_. *Os marcadores conversacionais em português*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. *Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais*. In: MACEDO, Alzira V. T. de; RONCARATI, Cláudia N.; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 11-49.

TAVARES, M. A. A gramaticalização do aí como conector. Índícios sincrônicos. *Working Papers da Linguística*, UFSC, n. 3, p. 129-141, 1999.

\_\_\_\_\_. *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 (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. *Variação estilística no gênero “entrevista sociolinguística”*: os conectores E, AÍ e ENTÃO em narrativas de experiências pessoal e relatos de opinião, 2011.

TRAUGOTT, Elizabeth; HEINE, Bernd (Eds.). *Approaches to Grammaticalization*. Vol.1: Focus on Theoretical and Methodological Issues. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 189-218.

VAN DIJK, Teun. *Text and context: exploitations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York: Longman, 1977.

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, 2007.

## LÍNGUA E MARGINALIDADE: UM BREVE ESTUDO DO PRECONCEITO DE LINGUAGEM

*Isis Maia de Almeida* (UNIGRANRIO)  
[prof.isis\\_maia@yahoo.com.br](mailto:prof.isis_maia@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho analisará o preconceito linguístico e a constituição das identidades, explorando como a linguagem fora dos padrões se torna um estorvo para muitos falantes, causando sua exclusão. Existem inúmeros tipos de preconceito, porém o preconceito linguístico é um dos mais vivenciados e menos explorados. A literatura é importante para dar exemplos de como o preconceito linguístico atinge as pessoas, as levando, muitas vezes à marginalidade. Lima Barreto é considerado um escritor da literatura marginal e foi vítima de preconceito por conta da sua cor e classe social. O escritor do início do século XX já rompia com as formas literárias da época em que vivia, trazendo novas temáticas e empregando em seus textos a linguagem coloquial, opondo-se à linguagem dominante na literatura. O escritor foi muito criticado pelos literatos da elite por trazer outras possibilidades e direcionamentos para a literatura. Como um trabalho interdisciplinar, pensou-se em aproximar a questão do preconceito e de identidade em meio à dinâmica excludente e líquida da pós-modernidade e mostrar o olhar de diferentes autores sobre essas questões. Dialogar-se-á com a literatura partindo do fato de que Lima Barreto já se preocupava e sofria com essa questão.

**Palavras-chave:** Linguagem. Marginalidade. Identidade.

### 1. *Considerações iniciais*

O presente trabalho refletirá sobre o preconceito de linguagem e a constituição das identidades, explorando como a linguagem fora dos padrões se torna um estorvo para muitos falantes, causando sua exclusão. Dialogar-se-á com a literatura, partindo do fato de que vários autores como Lima Barreto, considerado um ícone da literatura marginal, já se preocupavam e sofriam com essa questão. Como um trabalho interdisciplinar, pensou-se em aproximar questões da linguagem, preconceito e

identidade em meio à dinâmica excludente e líquida da pós-modernidade e mostrar o olhar de diferentes autores sobre essas questões.

No decorrer da história do povo brasileiro, desde a colonização de Portugal até a contemporaneidade é possível observar uma forte inclinação da sociedade em absorver os preconceitos culturalmente criados por grupos que se intitulam melhores e por isso oprimem os demais com a força negativa do discurso ou até mesmo com atitudes desumanas. O preconceito tem sua gênese nas práticas etnocêntricas, atitudes facilmente percebidas em determinados grupos sociais que apresentam seus hábitos culturais superiores a cultura alheia, de maneira a menosprezar e destacar de forma equivocada as diferenças entre os povos e limitando-se a considerar seu modo de viver uma referência para os demais. Marcos Bagno diz que “O preconceito é algo que nasce de dentro de uma pessoa que vive em determinado ambiente cultural. Esse ambiente reflete uma realidade vivida, seja no passado, seja no presente” (BAGNO, 2013, p. 49 e 50). Existem inúmeros tipos de preconceito, porém um dos mais vivenciados e menos explorado é o preconceito linguístico, a língua portuguesa também sofreu e continua sofrendo muitas transformações e nem sempre elas são bem aceitas no universo acadêmico, a língua é viva, portanto as mudanças são inevitáveis. A sociedade se depara com alguns mitos em relação à língua portuguesa, será que no Brasil só se fala uma língua, o português? E as variações linguísticas que espaço elas ocupam na sociedade? O que é falar certo? Existe “certo” e “errado”? Essas e outras questões serão refletidas ao longo do trabalho, também com base em questionamentos apontados por Marcos Bagno, em sua obra *Preconceito Linguístico: O que É, Como se Faz*.

No início do século XVI, os portugueses chegaram a este continente e depois impuseram a sua língua como oficial, desconsiderando a linguagem dos indígenas, os verdadeiros ocupantes deste território. Com a fusão das raças ao longo deste século, a miscigenação foi inevitável, tornando ainda mais complexa à língua imposta como oficial, a língua portuguesa. A diversidade cultural existente no povo brasileiro é resultante das contribuições interétnicas tornando o português brasileiro ainda mais rico em suas variações. Com o processo de deslocamento interno a partir da década de 40 e ao longo do século XX, em direção às grandes capitais do Sudeste, do Centro-Oeste e do Norte, as variações linguísticas passaram a fazer parte do cotidiano desses povos que aceitaram esta diversidade como parte integrante da língua local. Entende-se então que a língua faz parte do processo de vida do homem, por isso o indivíduo

também pode ser representado por aquilo que fala, o ser humano busca com ela significados e maneiras de expressar pensamentos, ações e sentimentos vividos. Toda língua apresenta variações de uso ou mesmo estruturais, devido às diferenças regionais, etária, social entre outras também passivas de preconceito. Nesta perspectiva, pode-se dizer que existem algumas variedades do português, a variedade padrão é considerada um modelo efetivo e nobre utilizado por escritores, autoridades, por grupos sociais de prestígio, e é a ensinada no ambiente escolar simplificando e excluindo a realidade global em que vivemos, e a variedade não-padrão é usada principalmente por pessoas de classes pobres e está presente muitas vezes nas periferias. Sabe-se que a utilização da linguagem não-padrão é desvalorizada pelo saber acadêmico e essa exclusão atinge a vida e a identidade de muitas pessoas. A linguagem se tornou um instrumento de poder, afastando cada vez mais os diferentes grupos sociais, deixando as classes desprestigiadas à margem da sociedade. Entende-se que a maneira de falar do homem também tem influenciado em suas relações no mundo, o homem tem sido substituído facilmente, portanto descartado, assim como o lixo.

Este trabalho também analisa as identidades em meio ao dinamismo da modernidade e da sua transição para a pós-modernidade dialogando com o capitalismo e a globalização, tornando ainda mais complexa as relações humanas e suas transformações no cotidiano. A globalização veio para tornar as relações humanas mais simples e acessíveis ou excluir? O ser humano se tornou prático e as relações afetivas ficaram frágeis e distantes, as incertezas e angústias se tornam características do sujeito moderno que tenta encontrar sua verdadeira identidade mesmo com as imposições e regras socioculturais existentes.

A literatura é importante para dar exemplos de como o preconceito de linguagem atinge as pessoas, as levando, muitas vezes à marginalidade. Lima Barreto é considerado um escritor da literatura marginal e foi vítima de preconceito por conta da sua cor e classe social. O autor dedicou-se através de suas obras ao combate as discriminações sociais e trouxe os subúrbios cariocas, os dramas, conflitos e dificuldades vividos pela população excluída para o centro de seus livros, a fim de se aproximar mais do povo. Lima Barreto rompeu com as formas literárias da época em que vivia, trazendo novas temáticas e empregando em seus textos a linguagem coloquial, opondo-se a linguagem dominante na literatura. Lima Barreto foi muito criticado pelos literatos da elite por trazer outras possibilidades e direcionamentos para a literatura.

## 2. Mitos e paradigmas da língua portuguesa

Marcos Bagno, nascido em 21 de agosto de 1961 e mineiro de Cataguases é doutor em filologia e língua portuguesa pela Universidade de São Paulo e professor do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Dentre suas habilidades, é um escritor bastante diversificado, suas obras contribuem para a nossa literatura e para os livros didáticos. Com diversas premiações e mais de trinta livros publicados, *Pesquisa na Escola: O que É Como se Faz* (1998), *A Norma Oculta: Língua e Poder na Sociedade Brasileira* (2003), *A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística* (2006), entre outros, participa efetivamente das questões levantadas sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. Na obra *Preconceito Linguístico: O que É, Como se Faz* (1999), o autor critica e reflete sobre os mitos do preconceito linguístico com o propósito de desfazer ideias contra esse preconceito vivenciado em nosso cotidiano, muitas vezes de maneira imperceptível. O autor caracteriza o preconceito linguístico como “invisível”, pois poucas pessoas estudam ou reconhecem a existência desse problema, tornando-o mais poderoso.

Bagno apresenta os seguintes mitos: “O Português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “Brasileiro não sabe português/Só em Portugal se fala bem português”, “Português é muito difícil”, “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem” e “O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Nesta análise Marcos Bagno apresenta uma grande preocupação sobre essas falsas ideias, pois até os estudiosos e intelectuais se deixam equivocar por falsas ideologias.

O preconceito linguístico é danoso para a educação quando não distingue a pluralidade do “português brasileiro”, estabelecendo a norma culta como superior ou comum a todos os falantes dentro do ambiente escolar. É possível observar que a educação de boa qualidade no país ainda não é para todos deixando uma grande parte da população sem oportunidade de conhecer todas as formas do uso do português brasileiro. O Brasil é um país riquíssimo, porém esta riqueza está condensada nas mãos de uma pequena parcela da sociedade brasileira e essa grande diferença socioeconômica expõe uma grande exclusão dos falantes das variedades estigmatizadas, os moradores das zonas rurais e periferias, analfabetos e pobres, deixando-os à margem das variedades privilegiadas. O

país possui mais de duzentas línguas distintas, pois sofreu influências de outras línguas, indígenas, africanas, europeias e asiáticas e se tornou plural através de suas variações. Observe o que Bagno fala:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolingüismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.). (BAGNO, 1999, p. 27 e 28).

A diversidade linguística já foi reconhecida pelos órgãos responsáveis pela educação do Brasil, assim em 1998 foi publicado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que “[...] quando se fala em ‘língua portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades” (BAGNO, 1999, p. 35). Um importante passo foi dado, agora é necessário que essas constatações sejam incluídas no dia a dia dos cidadãos, inclusive através dos meios de comunicação, que são os principais propagadores dos mitos desse e de outros preconceitos.

O autor expõe a ideia de inferioridade que o brasileiro tem de si e de sua língua e o sentimento que traz ao longo da história de ainda sermos colônia de Portugal. Esse pensamento equivocado é passado ao longo das gerações através do ensino da gramática tradicional nas escolas, gerando efeitos negativos para a sociedade.

No que diz respeito ao ensino do português no Brasil, o grande problema é que esse ensino até hoje, depois de mais de cento e setenta anos de independência política, continua com os olhos voltados para a norma linguística de Portugal. (BAGNO, 1999, p. 42).

Essa ideia de que brasileiro não sabe português é completamente sem fundamento, o brasileiro conhece sua língua materna, pois nasceu e cresceu aqui enquanto os portugueses também sabem o português deles. A língua e suas variações são criadas para atender as necessidades linguísticas de seus falantes, pois a necessidade de cada país também é distinta uma da outra.

O ensino do “português brasileiro” sempre se baseou nas regras gramaticais de Portugal e o jeito que internalizamos as regras na escola, em grande parte, não se adéqua ao uso cotidiano da língua que é falada e escrita no Brasil. O conceito de “saber português” para muita gente é saber nome de termos e orações, excluindo os valiosos recursos que a língua nos oferece. O autor declara que: “Todo falante nativo de uma língua

sabe essa língua, na concepção da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. (BAGNO, 1999, p. 51)

A suposta ideia de que português é difícil é mais um instrumento criado pelas instituições políticas para afastar e bloquear o acesso ao poder que a língua proporciona. Do mesmo modo que o preconceito linguístico está presente em específicas classes sociais, as variações regionais também são bastante ironizadas e criticadas, principalmente nos meios de comunicação, que com seu grande poder e influência retratam o nordestino nas novelas como rude, pobre, engraçado e se tornam motivos de deboche. Qualquer maneira de se expressar linguisticamente que fuja da forma “ideal” escola-gramática-dicionário é visto como feio e errado, uma visão preconceituosa e presente em nossa sociedade. Não se deve condenar nenhuma forma linguística, e sim valorizá-las, pois a língua que hoje é criticada pode ser a língua de prestígio amanhã. Segundo Bagno não existe nenhum tipo de variação linguística “mais correta”, ou “melhor”, que a outra. Ele completa dizendo que “toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares” (BAGNO, 1999, p. 64). Cada comunidade possui sua história, suas necessidades individuais e se adequam a elas. O autor exemplifica em sua obra a ideia errônea de que no Maranhão é o lugar onde se melhor fala o português, devido a algumas proximidades com o português de Portugal. As pessoas tendem a classificar as coisas em melhores e piores, é preciso entender as diversidades da nossa língua, como um grande tesouro da nossa cultura.

A variação linguística está presente em todos os lugares, nenhuma língua é falada da mesma maneira em todos os locais. Nas escolas, existe a prática de querer impor ao aluno que ele fale do mesmo jeito que escreve como se fosse a única maneira correta de falar a nossa língua. Muitos livros e gramáticas desprezam as variações da língua falada e supervalorizam a língua escrita, e tentam padronizar a maneira com que os alunos devem falar. O autor não quer dizer com essa análise que não se deve ensinar aos alunos a ortografia oficial da língua portuguesa, porém não se deve fazer isso tentando uniformizar as pronúncias e o modo de cada comunidade linguística se expressar, cada grupo deve preservar suas características próprias. Bagno analisa: “Quando digo que a escrita é uma tentativa de representação é porque sabemos que não existe nenhuma ortografia em que nenhuma língua do mundo consiga reproduzir a fala com fidelidade” (BAGNO, 1999, p. 70). A relação entre a língua falada e es-

crita precisa ser revista no ensino do português, afinal, a língua falada que aprendemos está no nosso convívio familiar desde quando nascemos e na comunidade em que pertencemos. Ela é um instrumento de sobrevivência e é nela que ocorrem as mudanças que vão transformando a nossa língua.

A gramática normativa menospreza os fenômenos da língua falada e a diversidade linguística do país acaba ficando fora dos livros. As gramáticas foram criadas para registrar e memorizar as “regras” usadas pelos escritores considerados como modelos da sociedade, porém as pessoas esquecem que a língua falada precede a escrita das gramáticas. Na verdade, é ao contrário, a gramática normativa depende da língua. A gramática se tornou um instrumento de poder e de exclusão e com isso há um pensamento irreal de que o que não está na gramática não é português. Bagno destaca a real função da gramática:

A verdadeira utilidade da gramática para os brasileiros seria definir, identificar e localizar os falantes mais letrados, coletar a língua usada por eles e descrever essa língua de forma clara, objetiva e com critérios teóricos e metodológicos coerentes. (BAGNO, 1999. p. 81).

A escola tem o papel de intermediar, incentivar e proporcionar aos alunos a possibilidade de conhecer textos variados e de todos os gêneros e capacitar o aluno a realizar leituras e escrever bem, porém, essa realidade ainda não parece ser democrática. Edgar Morin, um dos principais pensadores da contemporaneidade, em sua obra Cabeça bem-feita repensar a reforma reformar o pensamento mostra a enorme resistência a essa reforma: “A máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares” (MORIN, 2003, p. 99). Apesar da resistência, é preciso acreditar e lutar por essa reforma do pensamento e das instituições, o autor acredita que:

A reforma também começará de maneira periférica e marginal. Como sempre a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a ideia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (MORIN, 2003, p. 101)

É comum ouvir que o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social, Bagno ironiza quando diz que se realmente esse mito fosse verdade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país. De nada adianta uma pessoa que não tem condições básicas para viver ter o domínio da norma-padrão, pois vai continuar sofrendo preconceitos e não vai subir na vida somente por

conta disso. O domínio da gramática não é uma fórmula mágica como muitos pensam, ela não resolve todos os problemas das pessoas. O que resolve o problema da população carente é o pleno acesso à educação, à saúde, à habitação, ao transporte, ou seja, uma vida decente para qualquer cidadão. Bagno analisa que:

Falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossa atuação concreta como cidadão, professor e cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social. (BAGNO, 1999, p. 92)

O preconceito linguístico é uma grande barreira que deve ser quebrada e melhor propagada nas escolas, através dos escritores e professores da nossa sociedade.

### **3. *Identidade marginalizada***

A questão da identidade vem sendo discutida mais frequentemente, à medida que se percebe as mudanças e as angústias vivenciadas pelo sujeito moderno em diversos contextos, social, cultural, religioso, linguístico e sexual. As ideias e questionamentos trazidos sobre “identidade” e “modernidade” se tornaram importantes para o entendimento dessas transformações sociais e desse novo modo de vida.

A sociedade moderna se diferencia das sociedades tradicionais, pois é dinâmica, traz consigo mudanças, incertezas e com elas as identidades fragmentadas de um sujeito inconstante que tenta encontrar o seu eixo. Observe o que Giddens fala sobre a instituição moderna:

A vida social moderna é caracterizada por profundos processos de reorganização do tempo e do espaço, associados à expansão de mecanismos de desencaixe – mecanismos que descolam as relações sociais de seus lugares específicos, recombina-as através de grandes distâncias no tempo e no espaço. A reorganização do tempo e do espaço, somada aos mecanismos de desencaixe, radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade; e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana. (GIDDENS, 2002, p. 10)

A globalização é um aspecto fundamental para caracterizar a modernidade e sua passagem para a pós-modernidade, pois muitas vezes interfere no cotidiano das pessoas, na relação com o próprio eu e na relação com o outro, no modo de pensar e agir de cada indivíduo. Boaventura de Souza Santos, doutor em sociologia do direito e conhecido como intelectual das ciências sociais, também mostra o seu olhar sobre a contemporaneidade:

neidade. Segundo o autor nos encontramos em um cenário de sombras e dúvidas, com resquícios do passado e desconfiças do futuro, pois na pós-modernidade as percepções de mundo são ambíguas e complexas, criando novas possibilidades e ao mesmo tempo gerando instabilidade e desconstrução de conceitos até pouco tempo incontestáveis pela ciência. Estamos vivendo uma crise científica, o “desfecho” de uma fase hegemônica, e como toda crise um período de difícil compreensão e aceitação, pois por muito tempo as ciências eram inquestionáveis e indiferentes à realidade e as necessidades do homem e hoje em dia são questionáveis, havendo a perda da confiança dos resultados da ciência por conta da sua fluidez. Observe o que Boaventura diz:

Perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nossa vida individual e coletiva. Mas mesmo aí volta a perplexidade de não sabermos o que abundará em nós nessa abundância. (SOUZA, 2008, p. 47)

Na sociedade contemporânea, a quantidade de informação adquirida pelo homem e a validade dessas informações se desfazem rapidamente em um curto espaço de tempo, o tempo é um fator importante, podendo levar o homem a se hibridizar, pois tudo se agrega e mescla dando a sensação de que se evapora num descuido. O termo hibridismo “trata de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua imbecibilidade.” (HALL, 2006, p. 71). Já dizia Giddens que a modernidade é considerada uma cultura do risco, ou seja, uma sociedade em processos. O autor reforça essa ideia, pois a vida se tornou bem mais movimentada, as possibilidades são muitas, é preciso fazer escolhas, as dúvidas são constantes e os pensamentos são construídos e desconstruídos com mais rapidez, porém de modo mais reflexivo.

A modernidade evidenciou o distanciamento e as desigualdades socioeconômicas, esse estilo de vida proveniente do capitalismo desenfreado, exclui, segrega, e discrimina grupos sociais periféricos e marginalizados, pois os mesmos sem possibilidades de escolha se excluem do processo de ascensão social. O mundo globalizado e capitalista é um mundo tenso e ambicioso que tem o poder de afetar a vida do ser humano, tudo se torna descartável, pensar em algo durável ou permanente é algo fora da realidade em que vivemos.

A velocidade da mudança dá um golpe mortal no valor da durabilidade: “antigo” ou “de longa duração” se torna sinônimo de fora de moda, ultrapassado, algo que “sobreviveu à sua utilidade” e portanto está destinado a acabar em breve numa pilha de lixo. (BAUMAN, 2005, p. 80)

É na transição da modernidade para a pós-modernidade que a solidez perde sua forma para a liquidez, principalmente as identidades. Esta nova Era tecnológica, globalizada, sem fronteiras abre novas possibilidades agregando e mesclando culturas antes impenetráveis e os deslocamentos migratórios e a linguagem passaram também a interferir precisamente nestas transformações, ora vista como problemática, ora vista como inclusiva, uma vez que valores, costumes, hábitos e tradições foram compartilhados entre grupos interétnicos que neste mundo globalizado comungam das mesmas diversidades. Observe o que Bauman fala sobre a linguagem:

(...) A linguagem pode nos informar como as coisas são, mas também é uma faca que nos cerca, a nós ao mesmo tempo produtores, usuários e criaturas das palavras, livres das coisas como elas são e da proximidade de sua presença. Usando palavras como fios, podemos tecer telas que não representem realidade de alguma experimentada por nós (...) (BAUMAN, 2006, p. 125)

O indivíduo vai se moldando de acordo com as transformações globais, pois aquele sujeito que tinha uma identidade sólida, que tinha domínio sobre seu próprio eu, hoje, contemporâneo a estas mudanças, não tem mais esse mesmo controle, pois as ansiedades e as insatisfações são maiores e estão atreladas aos constantes acontecimentos que nos cercam e dependendo das circunstâncias assumimos novas identidades. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13). A identidade é uma luta constante com o “próprio eu” e a expressão “crise de identidade” expressa que viver no mundo moderno é viver em crise, é ser incoerente, reflexivo e instável. “Essa perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). Nesse sentido, o indivíduo não se desloca em tempo e espaço, mas sim se fragmenta, se encontra e se perde inúmeras vezes dentro de seus pensamentos e desejos mais profundos.

Diz Zygmunt Bauman em seu livro *Globalização - As consequências humanas*, “A globalização tanto divide como une; divide enquanto une”. (BAUMAN, 1998, p. 8). Desta forma pode-se refletir que o indivíduo mesmo cercado de pessoas se sente só, que ao mesmo tempo em que está junto também está separado, que mesmo livre se sente preso, que mesmo conectado com o mundo não se sente inserido nele, que mesmo

estando fisicamente presente viaja sem sair do lugar e que mesmo tendo tudo que deseja quer sempre mais. O capitalismo é um dos grandes responsáveis pelas insatisfações do ser humano, pois o consumismo traz uma felicidade momentânea ou um falso prazer na qual o indivíduo se sente parte do todo, ou seja, as conquistas de hoje se tornam obsoleto no dia de amanhã. O ser humano está sempre buscando se satisfazer através dos bens materiais e precisa disso para se sentir inserido e útil dentro da sociedade que dá mais valor ao ter do que ao ser.

Em meio as mudanças geradas pelo capitalismo e pela globalização, os seres humanos estão sendo deixados de lado, à margem do mundo social. A globalização exclui e é desleal, causando muitas vezes fome, desemprego e muita desordem para inúmeros seres humanos, afirma o sociólogo Bauman. Ela ocasiona sujeira e lixo humano, não há confiança nessa relação, os indivíduos são descartados e trocados de acordo com os interesses econômicos como se não tivesse valor algum para a sociedade.

Bauman confirma essa ideia dizendo que “A vida líquida é uma vida de consumo. Ela projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo.” (BAUMAN, 2009, p. 16). O homem moderno se tornou individualista e por isso não consegue se sentir pleno e contente somente através de suas relações afetivas.

Dessa forma, hoje não se fala mais em identidade rígida e inflexível, mas em identidades, pois as mudanças advindas do mundo moderno e suas implicações na configuração identitária, ressignifica o termo “identidades” que é o resultado da mescla cultural fundida no advento da globalização e do fim das fronteiras culturais. As pessoas não querem mais fixar-se em um único eixo, querem estar abertas a novas possibilidades, pois a sensação é que tudo pode mudar em um piscar de olhos.

#### **4. *Lima Barreto: linguagem e preconceito na literatura***

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), morador do subúrbio do Rio de Janeiro, negro e filho de pais pobres sofreu muitos preconceitos ao longo da vida. Aos sete anos de idade a mãe faleceu e o pai precisou trabalhar mais para cuidar dos filhos. Por intermédio de seu padrinho Visconde de Ouro Preto, Afonso pôde estudar em excelentes colégios da cidade, oportunidade que lhe proporcionou uma educação de qualidade e também muitos momentos de desconforto, o relacionamento com os outros alunos não era dos melhores, os mesmos não aceitavam

estudar com um menino negro e, portanto, Afonso se isolava prejudicando seus estudos.

Afonso gostava mesmo era de filosofia e literatura, mas em 1902, precisou se afastar e abandonar a escola politécnica para sustentar e cuidar de seus irmãos, pois o pai havia enlouquecido. Através de um concurso entrou no Ministério da Guerra quando exerceu o cargo de escriturário, possibilitando o sustento da família e a aproximação com a imprensa escrita. Em 1905, começou a trabalhar como jornalista no jornal *Correio da Manhã*. Neste período já escrevia romances e através de alguns meios de comunicação impressos seus textos foram divulgados, seu primeiro livro *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* foi lançado em 1911 no Brasil.

Lima Barreto foi um grande escritor que rompeu barreiras e pensamentos através de seus textos, dentre eles: *O Homem que Sabia Javanês* (1911), *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (1915), *Numa e a Ninfa* (1915), *História e Sonhos* (1920), *Diário Íntimo* (1953), *Feiras e Mafuás* (1953), *Coisas do Reino Jambom* (1956), *Vida Urbana* (1956), entre outros. O subúrbio carioca, a sua prática e atuação na imprensa e na literatura, questões sobre identidade nacional, segregação social e racial são alguns assuntos recorrentes em sua obra. As temáticas sociais, os traços e atributos dos personagens e a linguagem simples e coloquial utilizada em suas obras não estavam de acordo com o pensamento da época, sendo assim Lima Barreto não foi aceito na Academia Brasileira de Letras. A escrita de Lima Barreto foi muito criticada e considerada errada e de mau gosto, pois a forma de prestígio e correta usada pelos escritores era a norma culta. Antonio Houaiss foi um dos poucos críticos que não via a escrita de Lima Barreto como problema, pelo contrário, para ele a escrita era um recurso conscientemente usado pelo autor e que enriquecia seus textos realistas.

Lima Barreto não poderá, porém – senão levemente – ser considerado um absentista ou ignorante da problemática da correção e da eficácia da estética da linguagem. E, correto ou incorreto, de bom ou mau gosto, foi incontestavelmente um escritor muito consciente dos móveis e fins, recurso e meios – inscrevendo-se como um dos maiores, senão o maior, dos escritores realistas desta fase crítica de nossa evolução social. E isso com tal riqueza de “comunicação” e de “expressão”, que qualquer orientação gramatical ou estilística se pode comprazer em ver quantas questões queira, ligadas à formulação prática, lúdica, expositiva, silogística, impressiva, expressiva, automática ou trabalhada do problema da arte literária. (HOUAISS, 1956, p. 10)

Lima Barreto foi um grande crítico e escreveu seus textos para demonstrar o que pensava sobre o mundo para de alguma forma despertar a sociedade para outras práticas e reflexões e por isso na época causou grandes insatisfações e muitas opiniões diversas. Sérgio Buarque de Holanda costumava dizer que os personagens e os enredos dos contos, romances e crônicas muito se têm haver com a vida do autor. “A obra deste escritor é, em grande parte, uma confissão mal escondida, confissão de amarguras íntimas, de ressentimentos, de malogros pessoais, que nos seus melhores momentos ele soube transfigurar em arte” (HOLANDA, p. 9, 1956). Nelson Werneck Sodré mostrou outra visão sobre a obra de Lima Barreto, Segundo ele Lima Barreto estava à frente de seu tempo.

A crítica, e até mesmo a análise biográfica, tem permanecido amarrada, pelas suas notórias insuficiências, e pelo seu desinteresse em ir às verdadeiras razões, aos aspectos pessoais, ao que foi individual no romancista carioca, pretendendo demonstrar, com virtuosismo algumas vezes, que a sua maneira de colocar as criaturas e os problemas derivava de tudo o que, nele, era ressentimento. A verdade é muito diversa, entretanto, Lima Barreto realizou, e nisso está precisamente o seu mérito, nisso é que domina as suas insuficiências, uma crítica social muito viva, muito profunda, mostrando em sua ficção as injustiças da sociedade, o que era falso nela, o que era postiço, artificial, o que a deformava. Não procedeu assim porque fosse mulato, doente, pobre e sentisse vontade de vingar-se das injustiças feitas ao seu talento. Procedeu assim porque compreendeu cedo, e o ângulo pessoal apenas ajudou essa compreensão, as anomalias de um conjunto em que a sociedade denunciava a sua transformação, quando repontavam visíveis sinais de mudança. Sentiu a presença do que era novo, com sua apurada e aguda percepção, antes que os outros sentissem. (SODRÉ, 1969, p. 506).

Lima Barreto, considerado escritor da literatura marginal, deixou uma vasta e importante obra para a sociedade, porém mesmo com o trabalho que gostava de realizar a vida de Lima Barreto, rodeado também pela depressão e o alcoolismo não foi tão simples, o mesmo foi internado em um hospício mais de uma vez e faleceu aos 41 anos, sofrendo de um colapso cardíaco. Antes de falecer algumas de suas obras foram apresentadas na Semana de Arte Moderna e ficaram mais conhecidas. O autor deixou sua marca e sua personalidade em seus textos, sua maneira de escrever criou novas possibilidades e influenciou muitos escritores brasileiros, principalmente os modernistas e continua influenciando até hoje.

##### 5. *Considerações finais*

Neste trabalho foi possível refletir sobre o preconceito linguístico fundamentado nos mitos apresentados na obra *Preconceito Linguístico*:

*O que É, Como se Faz*” (1999) de Marcos Bagno. O preconceito linguístico é prejudicial para a sociedade, algumas ideias equivocadas sobre a língua portuguesa já começam a ser disseminadas no ambiente escolar. Na escola a variedade imposta aos alunos é a norma culta estabelecendo-a como uma variedade corriqueira e comum a todos os falantes, excluindo a diversidade do “português brasileiro”, a experiência linguística de cada indivíduo e a oportunidade de conhecer através dos livros didáticos e diferentes fontes literárias a pluralidade linguística do povo brasileiro, a qual faz parte da nossa cultura. No Brasil ou em qualquer lugar não existe apenas uma língua, em nosso país há uma diversidade de variações linguísticas e cada variação atende as necessidades de sua comunidade. Não se pode definir uma língua ou determinadas variações como certa ou errada, melhor ou pior, é preciso conhecer as variações linguísticas, respeitar os falantes, sejam eles mais instruídos ou não e se orgulhar do nosso patrimônio linguístico. A diversidade linguística do nosso país precisa ser reconhecida e valorizada para a melhor organização das políticas sociais junto à população sem prestígio e marginalizada, para que todos os brasileiros, independentemente da posição social, raça, gênero, tenha o domínio da leitura e da escrita tanto da norma culta como das variações da Língua portuguesa. O preconceito sempre fez parte da história do país, atualmente, pode-se dizer que o preconceito é camuflado, porém não deixa de existir, pois em uma sociedade em que as pessoas ressaltam o lado negativo do outro, classificam o outro como diferente e menor, incapaz e sem cultura, as discriminações se tornam cada vez mais intensificadas também geradas pela globalização, pelas incertezas e pela competitividade do mundo pós-moderno.

Hoje em dia ser o que realmente quer ser, viver de acordo com a sua identidade sem ser ofuscado pelo sistema político e social do país é difícil, a sociedade e a mídia influenciam na maneira das pessoas pensarem, falarem e se comportarem. Estamos cercados por regras e nossas identidades são desenhadas constantemente tornando a autenticidade da identidade ainda mais confusa e complexa. Na atualidade as pessoas são pressionadas a todo o momento e por isso se cobram muito, as subjetividades do ser humano estão sendo deixadas para trás, as relações humanas estão se tornando frias e distantes e estão cada vez mais sendo substituídas pela busca pelo consumo de bens materiais. Em meio ao capitalismo, o ser humano está sendo tratado como algo descartável, as pessoas assim como os objetos são trocados facilmente, o homem se transformou em produto, o consumo se tornou uma forma de poder e de exclusão, assim como o lixo é descartado o ser humano também se sente da mesma ma-

neira quando sua identidade e linguagem não são aceitas e respeitadas por todos os brasileiros.

Na literatura encontramos vários escritores importantes que através de sua obra criticavam e denunciavam as práticas da sociedade, prática esta que segregava os pobres e anônimos. Lima Barreto foi um desses escritores a frente de seu tempo que sofreu muitos preconceitos ao longo de sua vida pessoal, devido sua condição social e racial, e profissional por provocar a elite com as temáticas realistas e a linguagem utilizada em sua obra. Lima Barreto com seu modo simples de escrever deu voz ao povo e suas angústias com o propósito de buscar relações de igualdade e de ética e valores para uma sociedade que exclui e desprestigia o outro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Preconceito linguístico? Tô fora! In: PINSKY, Jaime. (Org.). *12 faces do preconceito*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

\_\_\_\_\_. *Numa e a Ninfa*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BAUMAN, Zygmund. *Vida líquida*: Trad.: Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. ver. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. *Mal-estar na pós-modernidade*. Trad.: Mauro Gama, Cláudia Martinelle Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

\_\_\_\_\_. *Globalização*. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Prefácio. In: BARRETO, Lima. *Clara dos Anjos*. São Paulo: Brasiliense, 1956, p. 9-19.

HOUAISS, Antonio. Prefácio. In: BARRETO, Lima. *Vida urbana: artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1956, p. 9-35.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINSKY, Jaime. (Org.). *12 faces do preconceito*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

**O JARGÃO EVANGÉLICO:  
ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS  
DAS EXPRESSÕES DO CRISTÃO DE HOJE**

*Wagner Pavarine Assen (UEMS)*

[wagner.assen@gmail.com](mailto:wagner.assen@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)*

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

O discurso do cristão contemporâneo muito se modificou ao longo do tempo. Isto se deu com tanta intensidade por causa do crescimento relevante do número de evangélicos na sociedade brasileira. A vertente protestante, apesar de em muitas instancias representar um sincretismo religioso e uma religião não “pura”, cresce, e é possivelmente este advento que se reflete de modo linguístico do falante, onde se tenta talvez delimitar uma separação da “tribo” cristã. Neste sentido, o presente trabalho elabora, em conformidade com os pressupostos sociolinguísticos, uma análise tanto do discurso quanto das representações do falante somadas a possíveis e inerentes comparações aos textos bíblicos. O jargão será estudado em si e no todo teórico que o envolve, partindo dos trajetos históricos do léxico cristão no Brasil para ressaltar o caráter preliminar e geral do estudo a que se dará continuidade posteriormente.

**Palavras chaves:** Linguística. Sociolinguística. Jargão. Discurso religioso. Evangélicos.

**1. Introdução**

De maneira mais ampla possível, toda forma de expressão e de linguagem carrega a representação da cultura a que esta foi submetida ou inserida. Cada indivíduo, por ser “histórico”, leva consigo uma bagagem de expressões e léxico a que desde seu nascimento fora submetido. As ações humanas são representações de um determinado período histórico e o modo como um determinado falante se expressa é reflexo de inúmeros fatores que se concatenam: tempo, espaço, classe social, escolaridade etc.

E é nesse avanço e mudança da sociedade que igualmente se modifica a linguagem. A língua e a linguagem seguem o tempo, e alguns modelos de expressão são tornados padrões de diferenciação de determinados grupos de falantes; isso determina e possibilita perceber de onde o falante veio de acordo com seu sotaque ou entoação ao falar. É possível determinar também os “dialetos” de cada tribo, definidos por exemplo, pelo estilo musical como roqueiros, os rappers, os adeptos do reggae.

Cada falante se insere no meio social pelo falar que o aproxima dos demais integrantes do grupo, além de seus gostos em comum. Sua linguagem passa a ser semelhante, e pelo advento das *gírias* e dos *jargões*, esse fator se torna ainda mais latente. Nessa interação que o ser humano verbaliza e simboliza pode-se perceber o tempo em que este fala.

Entendida como “sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos ou conteúdo da consciência”, a linguagem se realiza de modo histórico onde cada sistema se realiza em determinada comunidade de falantes. Mais que necessário saber que a *intercomunicação social* é que produz linguagem, por esta estar inserida no mundo e no meio e não se realizar individualmente. (Cf. BECHARA, 2009)

A *atividade humana de falar* possui cinco dimensões universais – que para este estudo se faz necessário ressaltar o caráter preliminar da análise. Haja vista que este tem por objetivo o aprofundamento em instâncias de especialização: *criatividade, materialidade, semanticidade, alteridade e historicidade*.

*Criatividade*, porque a linguagem, forma de cultura que é se manifesta com atividade livre e criadora, ou “do espírito”, isto é, como algo que vai mais além do aprendido, que não simplesmente repete o que já foi produzido.

*Materialidade*, porque a linguagem é, primeiramente, uma atividade condicionada fisiológica e psicologicamente, pois implica, em relação ao falante, a capacidade de utilizar órgãos de fonação, produzindo signos fonéticos articulados (...) com que estabelece diferenças de significado; enquanto em relação ao ouvinte, implica a capacidade de perceber tais fonemas e interpretar o percebido como referência ao conteúdo configurado pelo falante mediante os signos fonéticos articulados. É o nível biológico da linguagem.

*Semanticidade*, porque a cada forma corresponde um conteúdo significativo, já que na linguagem tudo significa, tudo é semântico.

*Alteridade*, porque o significar é obrigatoriamente e sempre um “ser com outros”, próprio da natureza político-social do homem, de indivíduos que são homens juntos a outros e, por exemplo, como falantes e ouvintes, são sempre cofalantes e coouvintes.

*Historicidade*, porque a linguagem se apresenta sempre sob a forma de língua, isto é, de tradição lingüística de uma camada histórica. Não existe língua desacompanhada de sua referência histórica: *só há língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa (...)*. (BECHARA, 2009, p. 29)

Levando em conta as cinco instâncias universais formadoras da linguagem, estas juntas são pressupostos a serem considerados para uma análise bem estruturada do objeto em questão, onde a linguagem humana articulada se realiza por meio dos chamados *atos lingüísticos*, organizados em sistemas.

Sendo o português uma língua constituída por várias outras próximas entre si, como exemplo o espanhol, o galego e o português, se fazem congruentes e únicas apesar das diferenças. Os falantes dessa pluralidade tendem a buscar facilitações para o entendimento de sua linguagem, e é pelo advento dessa necessidade de comunicação que a língua se molda para que a linguagem se faça comum. Há, então, uma busca por uma unidade de linguagem onde o falante realiza por ordem política e cultural sua expressão; “geralmente, nessas, condições, se eleva um dialeto como veículo de expressão e comunicação que paire sobre as variedades regionais e se apresente como espelho da unidade que deseja refletir o bloco das comunidades irmanadas” (BECHARA, 2009). É o que se chama *língua comum*.

Por esse viés, notamos que todo aquele que professa algum tipo de fé ou religião pode ser conhecido pelo falar. Diferenciando assim uns dos outros de modo não segregativo, mas enquadrando o que fala em seu meio de convívio, num processo mais natural possível. Dentre relevantes aspectos sobre as funções da linguagem, esta pode representar a cultura, condição social e nível de escolaridade do falante.

O cristão evangélico, oriundo do protestantismo, sempre preconizou se diferenciar das demais crenças e religiões, principalmente do catolicismo romano. Muito desse pensar tem por base o pentateuco onde o sincretismo e a adoração a outros deuses se configurava como pecado e algo abominável a Deus, já escrito nas leis mosaicas. Não só nos ritos e comportamentos essa “separação” é expressa e se evolui até os dias de hoje pela linguagem. Este estudo analisa, *a priori*, as bases do falar do crente atual, num panorama bíblico sustentador usado como base para o escopo lexical do crente.

## 2. O cristão evangélico e sua língua particular

Até o final de 2014 a população que se professa cristã *evangélica* atingirá a marca de 25,03% da população nacional. Chegando a um quarto da população total com a marca de aproximadamente 51 milhões – média aritmética feita pelo site *olharcristao.blogspot.com.br* acompanhando o índice de desenvolvimento populacional de 2010 a 2013 feito pelo IBGE – considerando o crescimento da população nacional e suas estáticas nos últimos trinta anos os evangélicos cresceram aproximadamente 44 milhões, o que os torna evidentemente a vertente religiosa que mais cresce no Brasil, mesmo que boa parte desses sejam os chamados cristãos “desigrejados”, que não concordam com as vertentes neopentecostais e sincréticas que segundo eles ferem a concepção e pureza do evangelho.

Os evangélicos formam um grupo que, apesar de não sólido ou tão unido assim devido às várias denominações existentes, tem um “mundo próprio”, um mercado próprio, uma cultura e linguagem própria. O mercado “gospel” movimenta milhões anuais com shows, livros e acessórios.

Dentre os evangélicos atuais, é possível estabelecer uma divisão, não igualitária, de três grupos dentre as denominações: os *tradicionais* com bases teológicas e cultos aos moldes europeus como batistas e presbiterianos, os *pentecostais*, com uma pluralidade litúrgica, teológica, se multiplica em pequenas comunidades vertente evangélica que mais contribuiu para a mudança no cenário religioso nos últimos anos o que também pode justificar o declínio no número de fiéis da igreja católica, e, por fim, o grupo que se pode denominar de “desigrejados”. Grupo que não possui uma grande expressão numérica, mas que cresce de modo relevante, os *desigrejados* são os adeptos de um evangelho mais liberal, que não compactua com as vertentes julgadas “capitalistas” dentro da igreja, como a *teologia da prosperidade*, originária das premissas norte-americanas. Este grupo sustenta um pensamento mais crítico do evangelho contextualizado atualmente. São criadores de não mais igrejas, mas de “comunidades” cristãs. Mesmo que se possa dizer que este grupo sempre existiu, nos dias de hoje, ele já pode ser considerado uma parte significativa constituinte dos evangélicos que se espalham pelo Brasil.

O principal advento fomentador do crescimento dos evangélicos no Brasil é, sem sombra de dúvidas, a TV. Os programas que contam com investimentos estrondosos, ganham o espaço televisivo de quase to-

das emissoras dos canais abertos, e já possuem TVs próprias na rede paga ou canais fechados. Crescimento que desde a década de 80 explode em cruzadas evangelísticas que reúnem milhares de fiéis em estádios e grandiosas arenas.

É neste panorama que ao mesmo tempo em que cresce o número de evangélicos toda uma cultura “gospel” também se constrói; pegando carona nesse processo temos a configuração do *evangeliquês*.

O historiador *Peter Burke* pressupõe uma perspectiva de viés mais cotidiano, valores, o modo de vida e costumes da história. Na ânsia de se buscar novos diálogos interdisciplinares abarcando demais áreas que possam ser convergentes. Neste sentido se abre um novo leque de estudo para novas dimensões e perspectivas da vida social, sendo assim somam-se os esforços da sociolinguística para análise do *evangeliquês*; a análise comportamental e do discurso evangélico contemporâneo compondo um grupo humano específico passa a ser percebido como importantes processos sociais.

Na obra *Línguas e Jargões*, Burke descreve o percurso da língua e suas expressões de acordo com uma “história social da linguagem”. Na pluralidade de culturas, fator latente no convívio entre os brasileiros, é possível notar que assim como há uma espécie de sincretismo religioso também surge uma linguagem própria para identificação de uma irmandade, os crentes. Em países europeus, por exemplo, denominações diferentes não se convergem, seus adeptos escolhem apenas uma a seguir.

Na perspectiva de hibridismo das culturas, mesmo sendo cultura pertencente ao meio evangélico, muito se perde das características tradicionais outrora bem sucedidas, nem sempre de maneira preservadora das raízes.

Vamos usar para exemplificar um dos processos onde tempo suplanta à linguagem a palavra *sermão*; poucos pregadores aos moldes de Agostinho fazem uso do vocábulo para se referir a uma pregação, atualmente *sermão* carrega uma deturpada noção de algo enfadonho, demorado e extremamente cansativo. Esse “arrazoado longo e enfadonho com que se procura convencer alguém” não é mais visto com bons olhos num tempo que a reflexão já perdeu posto para o visual e imediatista. Sendo assim não só se perde hoje o valor léxico instituído nos primórdios da igreja, mas se esfacela também o valor pedagógico dos sermões. Os sermões eram o complemento das leituras litúrgicas das missas. O sermão

na antiguidade era visto como algo de valor extremo, e de profundo existencialismo, diferente de hoje em dia.

Só levando em conta este vínculo entre religião e vida é possível compreender o impacto educacional que a homilética de então provocava. O último camponês analfabeto e o trabalhador mais rústico podiam estar destituídos de tudo. Tinham, porém, uma riqueza inalienável: a de encontrar na Igreja (e na igreja) a abertura da alma para a grandiosidade, tanto arquitetônica e plástica como a da inteligência e a da palavra. (LAUAND, 1998, p. 9).

Segundo o dicionário *Larousse Cultural* a definição de *jargão* é: “vocabulário próprio de uma profissão ou atividade; linguagem técnica; gíria; e *gíria*: linguagem que emprega palavras de forma e/ou significado compreendidos apenas por membros de um grupo.” Assim como *calão*, *gíria* e *jargão* são palavras que caracterizam o léxico de um determinado grupo de falantes, que por sua vez se identificam por um discurso hermético (mesmo que *gíria* ainda carregue o significado antigo de linguagem “marginalizada”).

A partir disso abordam-se alguns jargões bem comuns aos evangélicos que causam um pouco de estranheza nos primeiros ouvintes, ou novos convertidos não acostumados a esse vocabulário.

O pentecostalismo pode ser considerado, das três, a vertente a que mais propaga as gírias do meio “gospel”. De longe, as raízes teológicas têm sua aplicabilidade duvidosa, porém devido ao culto, mais espontâneo onde as manifestações espirituais são mais propensas, os jargões surgem do cotidiano ministerial dos crentes, seja ele nos cultos, escolas dominicais ou sabinas, reuniões nos lares, evangelismos entre outros.

Cada expressão ou interjeição são representações dos fatos do culto ou de algum comportamento do crente. Por exemplo, “*sair da benção ou entrar na carne*” e suas variantes sinônimas como “*sair da unção ou descer do altar*”. Todas essas representam situações corriqueiras do dia a dia, onde o evangélico que se depara com algum tipo de conflito ou desavença, uma fechada no trânsito, por exemplo, ou uma tentativa de cancelar planos de serviços de telefonia ou TV a cabo por telefone. *Estar no espírito* é expressão antônima de *estar na carne*, numa alusão paulina a eterna militância entre carne e espírito, santidade e pecado, o evangélico se utiliza dessa premissa para representar determinada situação.

Os jargões evangélicos surgiram a partir do uso do texto sagrado da Bíblia, escrita em outra cultura, num outro tempo e por outro povo. O uso frequente faz com que se utilizem tais expressões como identidade do grupo. São formas vernaculares que boa parte da população desconhece. É necessário

cuidado no uso recorrente desse tipo de vocábulo, pois abuso no emprego de jargões cria uma barreira entre cristãos e não cristãos, inclusive com um vocabulário que identifica aqueles que dominam e os que não dominam o falar “espiritual”. (GOMES, 2009).

Nesse sentido temos as expressões “*do mundo e ímpio*”. Estar ou pertencer ao *mundo* é não ser convertido ainda, ou seja, um ímpio, não santo ou não salvo. Quando o crente diz “quando eu era do mundo” ele se refere ao tempo em que não havia professado a fé cristã ou não havia se convertido ao evangelho. Há de se pensar que em um primeiro contato uma pessoa que não é do convívio pense que possivelmente estejam falando de outro mundo ou outro plano.

“*Tempo de guerra, dia da prova, ou provação*” representa uma fase, ou um dia difícil, uma dificuldade cotidiana que ganha ar de luta e dor nessa expressão. *Gospel* expressão que em português significa evangelho, é transliteração da palavra inglesa God-Spell ou a Palavra de Deus, com a chegada do evangelho por parte dos norte-americanos *gospel* passou a se referir a música tocadas nas igrejas mescladas com o blues e o jazz. Hoje tudo que se pode referir ao meio evangélico carrega o vocábulo *gospel*, roupas, shows e eventos, músicas o mundo e a cultura dos evangélicos (redundantemente) é *gospel*.

Por fim as variantes do nome “diabo”, não só crentes evangélicos tratam o vocábulo que se refere ao diabo com certa cautela, pois se pensa que pode atraí-lo, invocá-lo ou coisa parecida. Popularmente, independente da comunidade falante e não só no meio cristão, diabo recebe incontáveis nomes e variações; cão, tihoso etc. Já no meio evangélico o nome mais utilizado é *inimigo*, um processo de eufemismo que tenta suavizar o que o nome representa, e substitui satanás e demônio.

### 3. *Considerações finais*

Dentre diversos e cada vez mais atualizados verbetes do meio evangélico, este estudo procurou elencar em caráter introdutório, tais premissas. É possível perceber que se faz deste uma base para futuros estudos premeditados.

O jargão é a representação do falar de um determinado grupo, de um certo tipo de pessoas que se comunicam e se identificam através da escolha de seu léxico. Afim de delimitar as fronteiras sociolinguísticas do falar cristão e do discurso de formas gerais, não se finda por aqui o viés desta análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*A BÍBLIA sagrada*. Tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pobreza e justiça*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.

*BÍBLIA de estudo NVI*. Trad.: Gordon Chown. São Paulo: Vida, 2003.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Orgs.). *Línguas e jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. Trad.: Álvaro Luiz Hattner. 1. reimpr. São Paulo: UNESP, 1997.

**O USO MULTIFUNCIONAL DO VERBO *TER*  
EM TEXTOS VEICULADOS PELA REVISTA *VEJA*<sup>35</sup>**

*Marise Rodrigues Guedes* (UESC)

[mariseguedess@hotmail.com](mailto:mariseguedess@hotmail.com)

*Maria Felicidade Penha de Lacerda* (UESC)

*Tatiana Falcão Rodrigues Cardoso* (UESC)

**RESUMO**

Esta pesquisa objetivou analisar o uso multifuncional do verbo *ter* em quatro entrevistas e quatro reportagens veiculadas na revista *Veja*. Entende-se que, pelo caráter dinâmico da língua, os seus usos pelo falante extrapolam os limites da gramática normativa, propiciando a ocorrência de variações linguísticas, como a utilização do verbo *ter* em substituição ao verbo *haver* com sentido existencial. Essas variações, contudo, são motivadas por variáveis independentes linguísticas - animacidade do objeto, tempo verbal e gênero textual - e extralinguística - profissão, recortadas para análise das ocorrências dos verbos *ter* e *haver*. Constatou-se, no *corpus*, um total de 128 ocorrências desses verbos, sendo 40 utilizações em sentido existencial: 10 do verbo *ter* e 30 do verbo *haver*. Verificou-se que o uso do verbo *ter* é mais motivado: pelo gênero textual *entrevista*; pelo tempo verbal presente; pelo sintagma nominal objeto inanimado. O fator *profissão* não interferiu na utilização do verbo *ter*. Esta pesquisa revelou, ainda, a utilização do verbo *ter* em sentidos diferentes do dicionarizado “possuir algo”, tais como o sentido de “dever” e de “precisar”. Apesar das variações, o verbo *haver*, como prescreve a gramática normativa, ainda é mais utilizado que o verbo *ter*, consideradas as variáveis independentes elencadas. Esta pesquisa, portanto, corrobora com os estudos de Labov (1972), Ramos (2007), Cavalcante (2000), entre outros que apontam para a abordagem das variações linguísticas em aulas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ter. Haver. Gramática normativa. Sociolinguística variacionista.

---

<sup>35</sup> Esta pesquisa, orientada pela professora doutora Gessilene Silveira Kantach, é produto da disciplina “Sociolinguística Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras” na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

## 1. Introdução

O presente trabalho tem por objeto de estudo o uso multifuncional do verbo *ter* em textos veiculados pela revista *Veja*. Para isso, baseamos nossa pesquisa na sociolinguística variacionista, conforme Labov (1972).

Investigar o uso multifuncional do verbo *ter* é importante porque se pretende confirmar que o falante, nas situações de uso, proporciona dinamicidade à língua, uma vez que pode utilizá-la diferentemente das formas prescritas pela gramática normativa. Além disso, conhecer esses usos multifuncionais que o verbo *ter* vem assumindo é relevante para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, de modo que, por meio desse processo, a escola

[...] possibilite ao aluno ampliar sua mobilidade sociolinguística, isto é, [...] lhe garanta transitar de maneira mais adequada, autônoma e eficiente pela heterogeneidade linguística, em lugar de atrelá-lo ao estudo de uma língua dissociada das práticas socioverbais [...] (RAMOS, 2007).

Entendemos que é papel da escola respeitar e valorizar as diferenças sociolinguísticas e culturais de seus alunos, possibilitando-lhes uma prática reflexiva sobre os usos das variedades padrão e não-padrão, no sentido de torná-los políglotas dentro da própria língua. Contudo, cabe ressaltar que o ensino das variações linguísticas não pode caracterizar o abandono do ensino da norma culta, mas uma nova abordagem do estudo das línguas, que vai de encontro ao preconceito linguístico. Segundo Cavalcante (2000, p. 133), se fizermos assim

não somente estamos enriquecendo o dialeto dos alunos, mas também aumentando o leque de suas possibilidades linguísticas, que associadas aos seus contextos de uso podem tornar esses alunos usuários muito mais conscientes e competentes quanto aos diversos usos da língua.

Com a finalidade de promover essas discussões, nosso trabalho está dividido da seguinte forma: primeiramente trataremos do aporte teórico, apresentando o que dizem a respeito dos verbos *ter* e *haver*: os dicionários, as gramáticas normativas, os livros didáticos e os estudiosos da sociolinguística.

Para composição do *corpus*, foram escolhidas quatro edições da revista *Veja* do ano de 2013. No entanto, para a finalidade a que se destina esta pesquisa, foram considerados os gêneros *reportagem de capa* e *entrevista*, totalizando oito textos, presentes nas edições selecionadas.

Em seguida, foram analisados os objetos de cada um dos verbos, para verificar a influência da animacidade do objeto na ocorrência de

uma forma ou de outra; também se considerou as ocorrências dos verbos em relação ao tempo verbal, no intuito de verificar a sua influência sobre o uso da forma *ter* ou *haver*. Além disso, será verificado se o fator gênero textual interfere nesses usos. A *profissão* do falante (jogador de futebol ou político) também será estudada, observando-se se tal fator é capaz de interferir no emprego do verbo *ter* em lugar de *haver*, com sentido existencial.

Ainda, foram elencadas as ocorrências do verbo *ter*, nos casos em que apareça com outras funções sintático-semânticas além da substituição do verbo *haver* em sentido existencial e em sua função prototípica que indica posse.

Tais resultados serão apresentados em forma de tabela e descritos relacionando-os as hipóteses levantadas, bem como as conclusões a que se chegou com esta pesquisa.

## 2. *Fundamentação teórica*

Para construir o aporte teórico que norteia esta pesquisa, foram realizadas leituras em torno do que dizem os livros didáticos, as gramáticas e os estudiosos da sociolinguística. Neste sentido, utilizamos para este estudo os dicionários de Ferreira (2010), Bechara (2011) e Houaiss (2011); as gramáticas de Cegalla (1984) e Cereja & Magalhães (1998); o livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014 (CEREJA & MAGALHÃES, 2013); além das contribuições de Labov (1972), Tarallo (1986), Moura (2000), entre outros estudiosos da sociolinguística variacionista.

### 2.1. *Abordagem dos dicionários acerca dos verbos ter e haver*

Com o intuito de verificar como alguns autores definem os verbos *ter* e *haver*, foram examinados três dicionários: Ferreira (2010), Bechara (2011) e Houaiss (2011). Em todas as obras, tanto o verbo *ter* como o verbo *haver* apresentam, além de outras definições, o sentido de posse, o que configura uma definição mais tradicional acerca destes verbos. Embora o verbo *haver* apareça com o sentido de posse, os falantes não o utilizam com essa finalidade, sendo mais frequente o uso de tal verbo com sentido existencial e cada vez menos frequentes na língua falada. O

mesmo não ocorre com o verbo *ter*, pois, em nenhum dos dicionários, é dado a ele esse sentido existencial.

Mattos e Silva (1996) associa uma mudança de estágios da língua em meados do século XVI – mais especificamente, em 1540 – e afirma que o desaparecimento do verbo *haver* possessivo e o surgimento de *ter* existencial, assim como outros fenômenos, podem ser indícios de uma nova fase do português.

Embora o verbo *ter*, em sentido existencial, seja comumente empregado pelos falantes, este sentido não se encontra mencionado pelos dicionários, mesmo quando em publicações recentes. É possível que o verbo *ter*, assuma, além do existencial, outros usos não elencados por tais obras. Podemos afirmar que essa mudança linguística ainda não é tratada pelos dicionários, ao menos por enquanto.

## **2.2. Os verbos *ter* e *haver* sob a ótica da gramática normativa**

Com o intuito de verificar o funcionamento dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial, procuramos saber o que dizem as gramáticas e os livros didáticos a respeito dos mesmos. Neste sentido, Cegalla (1984), em sua *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, traz uma seção específica para o tratamento do verbo *haver*, intitulada “Emprego do verbo *haver*”, onde aborda algumas aplicações para este verbo.

O autor começa a sessão afirmando que o verbo *haver* pode ser utilizado tanto como pessoal quanto como impessoal. Para as manifestações de *haver* como verbo pessoal, o autor destaca a utilização do verbo como auxiliar, em construções onde há um segundo verbo, entendido por ele como principal, tais como “havam fugido”, “haveremos de *ter*” (CEGALLA, 1984, p. 505). Aponta, ainda, a utilização de *haver* de maneira pessoal quando este for equivalente a obter, conseguir, alcançar, pensar, julgar, entender, proceder, portar, entre outros. Cegalla elenca a utilização de *haver* com o sentido de *ter* e traz como exemplo a citação de Castelo Branco: “Pedia ao Senhor que lhe visse as lágrimas e houvesse piedade delas” (*idem*).

Como impessoal, a gramática aponta ser possível a utilização do verbo *haver* com os sentidos de *acontecer*, *fazer*, *realizar*, situação para a qual revela a necessidade de o verbo ser utilizado “invariavelmente na 3ª pessoa do singular” (CEGALLA, 1984, p. 506). Além dos sentidos supracitados, o verbo *haver*, de acordo com esta gramática, pode também

ser utilizado com o sentido de existir, como por exemplo: “*Há* pessoas que querem o nosso bem” e “Brigavam à toa, sem que *houvesse* motivo”. O gramático, no entanto, não apresenta o processo de mudança linguística pelo qual vem passando o referido verbo. Este, portanto, é um dos motivos que impulsionaram esta pesquisa: a substituição de *haver* por *ter* em sentido existencial.

Desta forma, a gramática observada não apresenta a probabilidade de “violação da norma culta”. No entanto, se observarmos os exemplos expostos pela obra quando o verbo *haver* é utilizado com o sentido de existir, podemos constatar que ele pode ser substituído pelo verbo *ter* sem prejuízo de sentido: “*Tem* pessoas que querem o nosso bem” e “Brigavam à toa, sem que *tivesse* motivo”, sendo, portanto, uma possibilidade de realização da língua não tratada pelo gramático.

Na análise da obra *Gramática: Texto, Reflexão e Uso*, de Cereja e Magalhães (1998), observamos que a abordagem apontada por esta se insere no capítulo intitulado “Tipos de sujeito, Vozes do verbo e O agente da passiva”. O verbo *haver* é explicitado no subtítulo “Verbos impessoais”, dando destaque à sua utilização no sentido existencial e no sentido de tempo decorrido, como em “*Havia* lixo na praça inteira” e “*Há* dias que coloquei sua carta no correio”, respectivamente (CEREJA & MAGALHÃES, 1998, p. 214). No subtítulo seguinte, “Linguagem e interação”, os autores propõem o estudo do verbo *haver* no contexto de um anúncio cujo *slogan* diz: “Tem momentos na vida que você não divide nada com ninguém” (*Idem*, p. 221). Seguido deste texto, o autor oferece ao leitor uma explicação acerca dos usos referentes ao *ter* e ao *haver*:

Na linguagem coloquial, é muito comum o emprego do verbo *ter* como impessoal, no lugar do verbo *haver*. Muitos escritores e compositores já incorporaram esse tipo de construção em seus textos, embora a norma culta recomende que se empregue o verbo *haver* impessoal nesses casos. (*Idem*, p. 221)

Percebe-se, neste contexto, a pertinência da explicação dos usos dos verbos *ter* e *haver*, uma vez que a reflexão em torno da língua se faz com ocorrências destes em situações reais de comunicação. Os autores exemplificam as manifestações dos referidos verbos com textos poéticos de renomados artistas brasileiros, como Manuel Bandeira e Chico Buarque.

Na intenção de explicar o uso da forma *ter* em lugar de *haver*, Cereja & Magalhães indagam: “Qual delas (*ter* ou *haver*) lhe parece mais agradável de ouvir? Por quê?” A resposta sugerida é que a utilização do

verbo *ter* pelos poetas faz “o texto soar mais natural, de acordo com o falar próprio de situações informais.” (*Idem*).

Assim, se traçarmos uma comparação entre as duas gramáticas aqui estudadas, perceberemos que a obra *Gramática: Texto, Reflexão e Uso* traz uma ampliação das noções elencadas pela *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, o que já se constitui como um ponto positivo ao estudo da língua e pode servir de suporte à abordagem dessas duas formas verbais – *ter* e *haver* – em sala de aula. No entanto, se acurarmos um pouco mais esta análise, notaremos que o Cereja & Magalhães (1998) restringem a utilização do verbo *ter* em sentido existencial a situações informais, embora haja também manifestações de *ter* em sentido existencial em situações formais, como é o caso por exemplo de entrevistas e reportagens de capa publicadas em revistas.

### **2.3. O livro didático *Português Linguagens* e o ensino dos verbos *ter* e *haver***

A fim de verificar o que dizem os livros didáticos a respeito dos usos dos verbos *ter* e *haver* pesquisamos a coleção de livros *Português Linguagens*, aprovado pelo PNLD-2014, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A coleção é composta por quatro livros que correspondem às turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Nos livros destinados ao 6º e 7º anos não é feito nenhum tipo de menção ao uso dos verbos *ter* e *haver*. Na obra correspondente ao 8º ano, fala-se destes verbos identificando o verbo *haver* como impessoal na ocorrência da oração sem sujeito e significando existir.

Em um dos exercícios propostos por Cereja & Magalhães (2013, p. 44) é levantada a possibilidade da substituição do verbo *haver* existencial pelo verbo *ter*, afirmando ser esta uma construção comum na linguagem coloquial. No entanto, o enunciado do exercício atenta para o fato de que a variedade padrão recomenda que se empregue o verbo *haver* como impessoal. Além disso, depreende-se das afirmações dos autores que, quando os falantes empregam o verbo *ter* em sentido existencial, na substituição do verbo *haver*, a finalidade é tão somente para que a sua linguagem se aproxime da informalidade.

Para exemplificar, são expostos fragmentos de textos poéticos da autoria de Manuel Bandeira e Chico Buarque de Holanda, em que o uso desta estrutura pode ser explicado pela “licença poética” e pelo caráter

intimista do gênero textual utilizado; ou seja, a explicação dada ao uso de *ter* em lugar de *haver* estaria condicionada ao subjetivismo adotado no uso da língua.

No último livro da coleção, a obra destinada ao 9º ano, a abordagem dada ao uso do verbo *ter* enfoca apenas o uso do acento diferencial na 3ª pessoa do plural (tem – têm) em construções escritas.

Parece que os autores da coleção *Português Linguagens* não atentam para este fenômeno de mudança linguística envolvendo os verbos *ter* e *haver*. Ainda apontam a substituição de *ter* por *haver* como uma incorreção, devendo o seu uso ser descartado da língua escrita, mesmo quando em textos de cunho informal.

#### 2.4. A sociolinguística variacionista e os usos dos verbos *ter* e *haver*

Com a criação da sociolinguística, a partir da década de 60, pesquisas têm revelado que a variabilidade da língua é fato. Segundo seu criador, William Labov, a língua está sujeita às variações e mudanças relacionadas às transformações dos padrões socio-histórico-culturais de uma dada comunidade linguística. Desse modo, as pesquisas sociolinguísticas vêm demonstrando que “*ter*”, na língua escrita e na falada, ocorre em construções existenciais e que a sua substituição por “*haver*” é um processo natural. Tal substituição deve-se tanto a fatores linguísticos como a fatores extralinguísticos.

Segundo Tarallo (1986, p. 10), a sistematização destes fatores consiste no levantamento de dados da língua que reflitam o vernáculo mais fielmente para análise; descrição detalhada da variável juntamente com o perfil de suas variantes; análise dos fatores condicionadores que favorecem o uso de uma variante em relação à(s) outra(s); encaixe da variável no nível linguístico e social; e sua projeção histórica no sistema sociolinguístico da comunidade.

Para Franchi et al. (1998, p. 106),

A distribuição dos verbos nas construções existenciais do português brasileiro mostra o privilégio às construções com *ter* sobre *haver* e *existir* [...]. O ainda relativamente alto percentual de construções existenciais com *haver* não condiz com a observação de outros autores [...] de que seu emprego é muito raro, se não inexistente, na língua oral coloquial.

Alguns estudos têm demonstrado que a alternância nos usos de *haver* e *ter*, em construções existenciais, é uma das características mais marcantes do português falado no Brasil (LEITE; CALLOU; MORAES, 2002).

### 3. Descrição e análise dos dados

Antes de passarmos à análise dos dados, é pertinente abordar um pouco da história dos verbos *ter* e *haver*. Semanticamente esses verbos podem expressar existência ou posse. Contudo, oriundos do latim, *tenere* e *habere* não eram utilizados com sentido existencial. Para esta função usava-se o verbo existir (ou do latim *existire*). Dessa forma, os dois verbos eram utilizados para indicar posse. Ao longo do tempo, *ter* supera *haver* nas estruturas existenciais e faz com que este verbo, mais uma vez, seja usado com menos frequência, pelo menos, é o que vem ocorrendo no atual português vernáculo brasileiro. Passamos a seguir à análise das tabelas.

A Tabela 01 representa o total de ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em quatro entrevistas e quatro reportagens de capa da revista *Veja*:

**TABELA 01** – Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* no *corpus*

**NÚMERO DE OCORRÊNCIAS**

Ter	%	Haver	%	Total
95	74,2	33	25,8	128

Ao observar a Tabela 01, percebemos que as ocorrências do verbo *ter* superam as ocorrências do verbo *haver*, uma vez que do total das 128 ocorrências, 74% são do verbo *ter* enquanto que apenas 25,8% são do verbo *haver*. No entanto, as ocorrências aqui referidas não se restringem aos verbos em sentido existencial, como será mostrado na Tabela 02:

**TABELA 02** –

Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial

**NÚMERO DE OCORRÊNCIAS**

Ter	%	Haver	%	Total
10	25	30	75	40

Os resultados encontrados aqui contrariam a hipótese por nós formulada de que o verbo *ter*, quando usado com sentido existencial, seria mais frequente que o verbo *haver*. Esses resultados talvez possam ser explicados pelo fato de o *corpus* analisado tratar-se de uma conceituada

revista de circulação nacional, e, desencadear, portanto, um discurso mais monitorado, mais propício ao uso da norma padrão recomendada pela gramática normativa, qual seja, o verbo *haver* impessoal quando indicar existir.

Verificou-se também as ocorrências dos verbos em estudo em relação ao gênero textual em que se manifestavam. Neste sentido, a Tabela 03 sistematiza o total de ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial levando-se em consideração os gêneros entrevista e reportagem de capa:

**TABELA 03 –**

Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial

**NÚMERO DE OCORRÊNCIAS**

Variável independente	Variável dependente					
	Número de ocorrências					
Gênero textual	Ter	%	Haver	%	Total	%
Entrevista	10	25	24	60	34	85
Reportagem	00	-	06	15	06	15
<b>Total geral</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>75</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Como exposto na Tabela 03, no gênero entrevista apareceu o maior número de ocorrências dos verbos em estudo, correspondendo a um total de 85%, ficando para as ocorrências do gênero reportagem um percentual 15%, ou seja, apenas 06 ocorrências. Neste sentido, entende-se que o gênero entrevista propicia mais o aparecimento dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial que a reportagem.

Se comparadas às ocorrências na reportagem, percebe-se que todas as ocorrências foram do verbo *haver*, não registrando qualquer ocorrência do verbo *ter* em sentido existencial neste gênero. Ainda, constatou-se que o gênero textual entrevista propicia a utilização do verbo *haver* em sentido existencial (60%), como recomenda a gramática normativa, apesar de também encontrarmos ocorrências do verbo *ter* (25%), em sentido existencial, como em “O mais adequado seria *ter* penas mais efetivas para os menores infratores.” (Veja, ed. 2339, set. 2013, p. 21). Esta constatação contraria a nossa hipótese, uma vez que supomos que haveria mais ocorrências do verbo *ter* em construções existenciais que haver em entrevistas, o que não foi comprovado, como pode ser ilustrado nos recortes a seguir:

- (1) “Quando *houve* flexibilização das regras[...]” (Veja, ed. 2349, nov. 2013 p. 78);

- (2) “Se há suspeita de porte de drogas [...]” (*Idem*);  
 (3) “Se houve risco, não foi criado pelas autoridades.” (*Idem*, p. 80);

Em contrapartida, os resultados encontrados atestam a veracidade de outra hipótese formulada de que, por se tratar de um gênero prototipicamente escrito e, portanto, mais monitorado, haveria mais ocorrências do verbo *haver* em sentido existencial no gênero textual reportagem de capa. Em nenhum momento o verbo *ter* foi utilizado em sentido existencial nas reportagens de capa, como exemplificam as ocorrências a seguir:

- (4) “[...] mostrar que havia comando [...]” (*Veja*, ed. 2330, jul. 2013, p. 47)  
 (5) “Há uma relação entre popularidade e quantidade de votos.” (*Idem*, p. 50)  
 (6) “[...] lá não há outro tipo de detento.” (*Veja*, ed. 2348, nov. 2013, p. 64)

Para esta pesquisa, considerou-se também como variável independente o tempo verbal em que se deram as ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial, a fim de verificar qual o tempo verbal mais influencia a ocorrência dos verbos em estudo,<sup>36</sup> conforme mostra a Tabela 04 a seguir:

**TABELA 04** – Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial em função da variável independente tempo verbal

Modo verbal	Variável independente	Variável dependente					
	Tempo verbal	Número de ocorrências					
		Ter	%	Haver	%	Total	%
Indicativo	Presente	06	16	22	58	28	74
	Pretérito imperfeito	01	2,7	02	5,0	03	7,7
	Pretérito perfeito	00	-	02	5,0	02	5,0
	Futuro do Presente	00	-	01	2,7	01	2,7
	Futuro do Pretérito	01	2,7	00	-	01	2,7
Subjuntivo	Presente	01	2,7	00	-	01	2,7
	Futuro	00	-	02	5,0	02	5,0
	<b>Total geral</b>	<b>09</b>	<b>24,1</b>	<b>29</b>	<b>75,7</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Foram encontradas ocorrências de 07 tempos verbais, dos quais o presente, o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o futuro do subjuntivo se mostram mais relevantes. Percebeu-se que o tempo verbal “presente” é o que mais influencia a ocorrência dos verbos *ter* e *haver* em construções com sentido existencial, em comparação aos outros tempos verbais. Assim, do total geral de 38 ocorrências, 74% estão conjugados

<sup>36</sup> Vale ressaltar que 02 – sendo uma do verbo *haver* outra do verbo *ter* - das 40 ocorrências encontram-se no infinitivo, ou seja, não estão conjugadas e por isso não entrarão no cálculo relativo a tempo verbal

no tempo presente do indicativo, 7,5% no pretérito imperfeito, 5,5% no pretérito perfeito, 5,5% no futuro do subjuntivo e as demais ocorrências nos tempos futuro do presente, futuro do pretérito e presente do subjuntivo. São exemplos das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* no presente do indicativo:

- (7) “Acho que tem exagero aí” (*Veja*, ed. 2330, jul. 2013, p. 26)
- (8) “Há uma relação entre popularidade e quantidade de votos.” (*Idem*, p. 50)
- (9) “Tem jogo todo dia na televisão [...]” (*Veja*, ed. 2349, nov. 2013, p. 24).

Também, constatou-se que o tempo verbal *presente do indicativo* é mais favorável à ocorrência do verbo *haver* em sentido existencial que do verbo *ter* com o mesmo sentido. Assim, o percentual relativo às ocorrências do verbo *haver* neste tempo equivale a 58%, enquanto que o verbo *ter*, também no *presente do indicativo*, representa 16%. Se comparados os tempos verbais que foram utilizados, observa-se que é o tempo presente que favorece a ocorrência do verbo *ter*.

Embora apareçam construções com o verbo *ter* nos tempos verbais *futuro do presente do indicativo* e *presente do subjuntivo*, esta ocorrência é praticamente insignificante, uma vez que somam apenas 01 ocorrência (2,7%) do verbo *ter* para cada um dos tempos verbais citados.

Os tempos verbais *pretérito imperfeito*, *pretérito perfeito* e *futuro do presente do indicativo*, bem como o tempo *futuro do subjuntivo* também influenciam mais a ocorrência do verbo *haver* em detrimento do verbo *ter*, como demonstram os exemplos abaixo:

### 3.1. Modo verbal indicativo

#### **Presente:**

“Na Europa eu me apresentava na hora do almoço, descansava e jogava à noite. Não *tem* concentração.” (*Veja*, ed. 2349, nov. 2013, p. 24)

#### **Pretérito imperfeito:**

“Eu me identifico com o PSB, mas não *tinha* como ficar e apoiar a candidatura de Eduardo Campos.” (*Veja*, ed. 2348, nov. 2013, p. 21)

#### **Pretérito perfeito:**

“Quando *houve* flexibilização das regras [...]” (*Veja*, ed. 2349, nov. 2013, p. 78)

**Futuro do presente:**

“Se não houver regulação e fiscalização *haverá* desvio.” (Veja, ed. 2348, nov. 2013, p. 20)

**Futuro do Pretérito:**

“Se fosse a copa do dinheiro privado, não *teria* problema.” (Veja, ed. 2349, nov. 2013, p. 24)

### 3.2. Modo verbal subjuntivo

**Presente:**

“Por mais momentos doidos que *tenha*, não me quedei ainda.” (Veja, ed. 2348, nov. 2013, p. 20)

**Futuro:**

“A ideia é aumentar gradativamente enquanto não *houver* uma resposta da CBF [...]” (Veja, ed. 2348, nov. 2013, p. 20)

A Tabela 05 apresenta o total de ocorrências do verbo *ter* em outros sentidos além dos que já foram elencados nesta pesquisa:

**Tabela 05** – Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* com outros sentidos

#### NÚMERO DE OCORRÊNCIAS

Sentidos	Entrevista	%	Reportagem	%	Total	%
Prototípico (sentido de possuir)	38	45	19	22	57	67
Precisar	12	14	02	02	14	16
Dever	09	11	00	-	09	11
Outros	05	06	00	-	05	06
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>76</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

No *corpus* em estudo, além das 10 ocorrências do verbo *ter* em sentido existencial, encontramos ainda o verbo *ter* utilizado em seu sentido dicionarizado, qual seja o sentido de “possuir algo”, num total de 67% de ocorrências, das quais 45% foram verificadas no gênero textual entrevista e 22%, no gênero reportagem.

No entanto, além deste sentido prototípico, observou-se também a utilização do verbo *ter* com outros sentidos, tais como *dever*, *precisar* e *outros* num total de 76% no gênero entrevista e 24% no gênero reportagem, o que demonstra que o gênero entrevista motiva mais a utilização

do verbo *ter* em sentidos diferentes de “possuir” e “existir”. Ressalte-se, porém, que, em todas as construções onde aparecem outros sentidos para o verbo *ter*, além do sentido existencial e de seu sentido prototípico, o verbo *ter* é utilizado como verbo auxiliar.

Neste contexto, verificou-se a utilização do verbo *ter* com o sentido de “precisar” (ter necessidade de), em 16% do total de 85 ocorrências, sendo que deste percentual, 14% ocorreram no gênero textual entrevista, enquanto que apenas 02% ocorreram no gênero reportagem. Como exemplo destas ocorrências, podemos citar:

- (10) “Tive de parar de estudar na 7ª série.” (*Veja*, ed. 2330, jul. 2013, p. 13);
- (11) “[...] Tinha de gastar com meu francês [...]” (*Idem*, p.16);
- (12) “Agora acho muito normal o jogador sair a noite. Ninguém tem de falar nada” (*Idem*, p. 17);

Quanto à utilização do verbo *ter* em sentido de “dever” (obrigação em relação a algo), constatamos a presença de 09 ocorrências, todas encontradas no gênero textual entrevista, o que perfaz um total de 11% das utilizações com o verbo *ter* em sentidos distintos do dicionarizado e do sentido de existir:

- (13) “Os jogadores são novos, estão com dinheiro, *tem* de aproveitar a vida mesmo.” (*Veja*, ed. 2330, jul. 2013 p.17);
- (14) “[...] nesse espetáculo bilionário que envolve clubes, tv, patrocinadores quem menos ganha é o jogador. E nós somos os artistas, a responsabilidade que pesa nas nossas costas é enorme, o salário *tem* de ser alto mesmo.” (*Idem*)

Observou-se também ocorrências do verbo *ter* em sentidos os quais não foi possível distinguir, mas que não se enquadram em nenhum dos sentidos já elencados nesta pesquisa. Embora também sejam de utilização dos falantes, não nos ativemos a estes dados, por considerar que se tratam de uma parcela mínima do total de ocorrências. Para efeitos quantitativos, contabilizamos estas ocorrências na Tabela 05 com a denominação de “outros sentidos”, representando 06% das ocorrências.

Considerando a animacidade do SN objeto, animado e inanimado, supomos que o SN objeto com o traço [+ animado] propiciará a ocorrência do verbo *ter*, enquanto que o *objeto inanimado*, a ocorrência do verbo *haver*. A tabela a seguir mostra os resultados referentes a esse fator.

**TABELA 06** - Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial em razão da variável independente animacidade do SN objeto

**NÚMERO DE OCORRÊNCIAS**

Variável independente Animacidade do SN objeto	Variável dependente					
	Número de ocorrências					
	Ter	%	Haver	%	Total	%
Objeto animado	01	2,5	02	5	03	7,5
Objeto inanimado	09	22,5	28	70	37	92,5
<b>Total geral</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>75</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Das ocorrências registradas o verbo *haver* foi mais recorrente quando o objeto é inanimado, representando 70%. Tal constatação confirma nossa hipótese como demonstram os excertos a seguir:

- (15) “Sei que *há* projetos que não foram concluídos” (*Veja*, ed. 2348, nov. 2013, p. 20)
- (16) “Senão *houver* regulação e fiscalização *haverá* desvio” (*Veja*, ed. 2349, nov. 2013, p. 25)

Das ocorrências registradas para o verbo *ter*, o número para o objeto inanimado foi maior, apresentando um percentual de 22,5%. Tal constatação contraria a nossa hipótese inicial de que o fator linguístico objeto animado propiciaria a ocorrência do verbo *ter*.

Considerou-se também a profissão dos entrevistados nos textos do gênero entrevista, com o objetivo de verificar se esse fator extralinguístico influenciaria o uso dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial. Os dados da Tabela 08 apresentam os resultados obtidos.

**TABELA 08** – Cômputo geral das ocorrências dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial em razão da variável independente profissão

**NÚMERO DE OCORRÊNCIAS**

Variável independente Profissão	Variável dependente					
	Número de ocorrências					
	Ter	%	Haver	%	Total	%
Jogador de futebol	05	15	11	32	16	47
Político	05	15	13	38	18	53
<b>Total geral</b>	<b>10</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>70</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Na distribuição dos dados, observa-se uma predominância do uso do verbo *haver* em ambas as profissões, com 70% do total de ocorrências, tendo a profissão de político apresentado uma ocorrência um pouco maior do verbo *haver* que a profissão de jogador de futebol, com 13 aparições de um total de 24. Esse resultado corrobora a hipótese de que o

verbo *haver* seria mais empregado na profissão de político, uma vez que essa requer um discurso mais monitorado. No entanto, refuta a hipótese de que o verbo *ter* em relação ao verbo *haver* seria mais empregado na profissão de jogador de futebol, uma vez que o total de ocorrências do verbo *haver* se deu em 32% das aparições e o verbo *ter*, 15% das 34 ocorrências do gênero entrevista.

Com base nessa análise, podemos perceber que quando se trata de textos de entrevistados cuja profissão é político, a ocorrência do verbo *haver*, a forma prescrita pela gramática normativa, se deu em maior quantidade. Desta forma, verificou-se que o uso do verbo *ter* é mais motivado: pelo gênero textual *entrevista*; pelo tempo verbal presente; pelo sintagma nominal objeto inanimado. Já o verbo *haver*, apesar das variações, ainda é mais utilizado que o verbo *ter*, consideradas as variáveis independentes elencadas.

#### 4. *Proposta de intervenção didática*

Podemos constatar com a pesquisa em textos veiculados na revista *Veja* que, embora o verbo *haver* ainda seja mais utilizado que o verbo *ter* com o sentido de existir, este último tem aparecido nas produções dos falantes, contrariando a prescrição da gramática normativa: o verbo *ter*, tanto é utilizado no lugar do verbo *haver*, como é utilizado com outros sentidos além dos que estão nos dicionários. Neste sentido, objetivando incentivar uma reflexão em torno dos usos dos verbos *ter/haver* numa sala de aula de 7ª série, propomos o exercício a seguir que demandará em torno de 4h/aula:

- I– O professor deverá distribuir cópias da letra da música “Nomes de Gente”, de Geraldo Azevedo e Renato Rocha aos alunos. A letra da música, conforme abaixo, deve estar com as palavras “tem” em negrito.
- II– Com a letra da música em mãos os alunos deverão realizar uma leitura do texto para análise das marcas discursivas, explicitação da forma e conteúdo, formulação de hipóteses sobre o texto lido.
- III– Após a leitura inicial, o professor pode realizar uma leitura compartilhada do texto, atentando para os elementos textuais como rimas, entonação, musicalidade, entre outros.
- IV– Em seguida, serão feitos os seguintes questionamentos aos alunos:

- 1) Qual é a temática do texto?
  - 2) Dizem que os nomes próprios possuem bastante relação com a pessoa a quem se referem. Você conhece o significado do seu nome? (Para esta questão, o professor pode pesquisar previamente o significado de alguns nomes de seus alunos para comentar na aula ou solicitar aos alunos, na aula anterior, que pesquise o significado do seu nome).
- V– Após a conversa sobre os nomes próprios, o professor pode passar ao estudo da linguagem empregada no texto.
- 3) A linguagem empregada pelo eu-lírico (a voz que ecoa na música) ao longo do texto é formal ou Informal? Justifique com elementos do texto.
  - 4) Nomes próprios são escritos com letras maiúsculas ou minúsculas?
  - 5) Por que os nomes sublinhados na 2ª estrofe estão escritos com letra minúscula?
- VI– O professor deverá solicitar que os alunos formem pequenos grupos e distribuir, para cada grupo, pelo menos dois dicionários de autores diferentes. Em seguida, deverá pedir que os alunos registrem no caderno os significados para o verbo *ter* que aparecem em ambas as edições.
- VII– Agora, poderá o professor dar prosseguimento à atividade com as seguintes questões:
- 6) Na música “Nome de gente”, há várias ocorrências do verbo *ter*. Que significados possui esse verbo neste texto.
  - 7) No contexto, quais ocorrências do verbo *ter* poderiam ser substituídas pelo verbo *haver*? Reescreva os versos utilizando estes dois verbos.
  - 8) Por que, em sua opinião, os autores utilizaram o verbo *ter* e não o verbo *haver* na escrita da música?
  - 9) Certamente, nos dicionários que você pesquisou, há vários significados distintos para o verbo *ter*. Dos sentidos que você registrou em seu caderno, provavelmente, não está presente o sentido do verbo *ter* “existir”. Para você, se este sentido existe, porque ele não está no dicionário?

- 10) Procure no índice do seu livro didático, o(s) capítulo(s) que tratam dos verbos *ter* e *haver*. Neste(s) capítulo(s), existe alguma indicação de que podemos trocar o verbo *ter* pelo verbo *haver*, quando este significar existir? Explique o que diz o Livro Didático sobre o uso destes verbos.
- 11) Pense em outras situações em que empregamos o verbo *ter* relembrando os sentidos que você encontrou no dicionário e as utilizações recomendadas pelo livro didático. Crie outros exemplos para a utilização do verbo *ter*.

VIII– Após os alunos terminarem o exercício anterior, o professor discutirá coletivamente as respostas, atentando para o caráter dinâmico da língua.

IX– Seguindo, os alunos serão convidados a escutar a música “Nome de gente”.

X– Após esta escuta, o professor pedirá aos alunos que releiam a última estrofe da música.

Nesta última estrofe, o eu-lírico afirma que não conseguiu cantar todos os nomes, porque “É muito nome de gente”. Tendo em mãos os significados dos nomes dos colegas do grupo, produza uma pequena paródia para a música, incluindo nela, os significados dos nomes de vocês, os quais o eu-lírico não conseguiu cantar. Não se esqueça de utilizar o verbo *ter* em suas estrofes. Atenção para as rimas!

XI– O professor deverá mediar os grupos na construção da paródia, chamando a atenção para os elementos musicais como rima, entoação, entre outros.<sup>37</sup>

XII– Após a criação, os alunos poderão cantar a paródia acompanhada por violão (caso a turma disponha de alguém que toque), playback, ou com a própria música um pouco mais baixa.

## 5. Considerações finais

Os verbos *ter* e *haver* têm se tornado objeto de estudo quando são utilizados com o sentido de “existir”. Tradicionalmente, considera-se o

---

<sup>37</sup> A questão XI só poderá ser realizada se o gênero paródia já tiver sido estudado numa aula anterior. Caso contrário, o professor poderá incluir nesta sequência didática um estudo sobre o gênero.

verbo *haver*, acompanhado do SN objeto direto e significando a existência de algo, como impessoal. Entretanto, é possível perceber uma mudança de sentido no verbo *ter*, que também passou a ser utilizado com o sentido de “existir”. Esse fenômeno demonstra que a substituição do verbo *haver* por *ter* com sentido existencial é possível e válida em algumas situações. Além disso, a cada novo estudo feito com o verbo *ter* percebe-se o emprego desse verbo com novos significados para os quais antes não atentávamos, a saber, “precisar”, “dever” e outros mais.

Assim, esse trabalho buscou apresentar o resultado da pesquisa a respeito da utilização dos verbos *ter* e *haver* em sentido existencial em entrevistas e reportagens de capa veiculadas pela revista *Veja*. Os resultados obtidos revelaram que o gênero textual entrevista favorece o uso do verbo *ter* com sentido existencial. Tal constatação se deve, talvez, ao fato desse gênero ser mais oral não tendo o entrevistado tanto monitoramento de suas respostas.

Em relação às variáveis independentes animacidade do objeto e tempo verbal obtivemos os seguintes resultados: A animacidade do objeto não se mostrou fator condicionante para a ocorrência do verbo *ter*, já que o número de ocorrências foi menor. Já o tempo verbal presente do indicativo mostrou-se fator condicionante não só para o uso do verbo *ter*, mas também do verbo *haver*.

Se por um lado a variável dependente profissão não se mostrou fator condicionante para o uso do verbo *ter*, pois tanto para o jogador de futebol quanto para o político houve o mesmo número de ocorrências desse verbo, por outro lado ela foi fator determinante para o uso do verbo *haver*. Nos textos em que a profissão do entrevistado era política, a presença do verbo *haver* foi maior que nos textos em que a profissão do entrevistado era jogador de futebol.

Nosso intento com os resultados encontrados nesse estudo, juntamente com outros já feitos e outros que ainda virão, é que eles possam acrescentar contribuições aos estudos da área de sociolinguística, auxiliando também os estudos da nossa língua escrita. Os resultados aqui encontrados evidenciam a necessidade de a escola trabalhar os outros usos que o verbo *ter* pode apresentar, além do sentido de posse, bem como influência dos fatores linguísticos e extralinguísticos no uso do verbo *haver*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Geraldo; ROCHA, Renato. *Nome de gente*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/mpb4/nomes-de-gente.html#ixzz30Dr5y6mr>>. Acesso em: 22-04-2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1984.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Gramática, texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 1998.

FRANCHI, Carlos; NEGRAO, Esmeralda Vailati; VIOTTI, Evani. Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver. *DELTA* [online], vol. 14, n. especial, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300009)>. Acesso em: 22-04-2014.

RAMOS, Conceição de Maria de Araujo. *Os atlas linguísticos e o ensino da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.ilc.ufpa.br/jornal/artigo/index.php?id=20>>. Acesso em: 22-04-2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Trad.: José Marinas Hererras. Madrid: Cátedra, 1983.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah; MORAES, João. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. In: CASTRO, Ivo; DUARTE, Inês. *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/62341-1pdf>>. Acesso em: 20-01-2009.

VEJA. São Paulo: Editora Abril, ed. 2330, n. 29, julho 2013; ed. 2339, n. 38, setembro 2013; ed. 2348, n. 47, novembro 2013 e ed. 2349, n. 48, novembro 2013.

**REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES  
ENTRE PRECONCEITO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO  
NA CONSTRUÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO:  
O CASO LIMA BARRRETO**

*Idemburgo Frazão* (UNIGRANRIO)  
[idfrazao@uol.com.br](mailto:idfrazao@uol.com.br)

**RESUMO**

Este trabalho intenta refletir sobre a maneira como aspectos relativos à utilização língua portuguesa foram usados como critério de qualidade textual, na avaliação da crítica literária. Temos como exemplo conhecido da corrosividade e da fragilidade desse julgamento, que envolve preconceito e expressa uma visão hegemônica da linguagem, a biografia e a obra do cronista, contista e romancista Afonso Henriques de Lima Barreto. Mais situado no campo da literatura, o texto aqui apresentado pretende articular questões que aproximam dos estudos de linguagem, mas se toca em questões relacionadas ao preconceito linguístico, hoje bem divulgados a partir da obra do linguista Marcos Bagno, apenas tangencias tais questões. O eixo das discussões está centrado na relação entre a *poiesis* característica da literatura, as mudanças que ocorrem na linguagem, atualizada pelo uso dos falantes na constituição do cânone literário.

**Palavras-chave:** Preconceito linguístico. Cânone literário. Lima Barreto.

**1. Introdução**

O presente artigo, em sentido amplo, intenta refletir sobre a maneira como aspectos inerentes à língua portuguesa, mais diretamente à utilização da linguagem e da cultura popular, interferiram na avaliação da crítica literária acerca da obra de autores da literatura brasileira, hoje canônicos. Dar-se-á ênfase à discussão acerca da postura mais recente em relação a esse problema, utilizando o pensamento de estudiosos como o filólogo Celso Pedro Luft, mais especificamente a obra *Língua e Liberdade*. Partindo das questões levantadas na interpretação do conto “O Gi-

golô das palavras”, o filólogo desconstrói a visão monolítica acerca do que dever-se-ia entender como escrever e/ou falar bem a língua portuguesa. Entretanto, o trabalho aqui apresentado, não se fixa efetivamente em aspectos intrínsecos da língua e/ou da linguagem, menos ainda, da linguística, embora tangencie estudos importantes em voga, como os de Marcos Bagno, que apontam para questões como a das chamadas variações linguísticas estigmatizadas. Segundo o autor, “muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos”. (BAGNO, 2013, p. 31) Além dessa questão complexa e contundente relativa à relação entre língua e poder, outras, como a defesa da maneira brasileira de tratar da língua portuguesa, encontradas em obras como *Não É Errado Falar Assim: Em Defesa do Português Brasileiro*, surgem como possibilidade de se desconstruir a ideia de que existe apenas uma possibilidade “correta” no trato das questões da língua. Causam ainda polêmica algumas das afirmativas de Bagno, exatamente por tratar-se de questões delicadas, diretamente ligadas à problemática do poder acadêmico. Como exemplo da forma como Bagno critica os “puristas”, está na ideia de que os mesmos teriam de entender que as palavras não têm significado fixo e que isso se deve à força da metáfora na atualização da língua.

O que os puristas não querem (ou só veem quando lhes interessa) é que as palavras não têm significado fixo, cristalizado, solidificado. O tempo todo, ininterruptamente, os falantes da língua (de todas as línguas atribuem novos sentidos às palavras, reinterpretam os valores semânticos das palavras, passam a empregar a palavra de maneira inédita, nova, criativa. (...) A metáfora é muito mais do que uma simples figura de linguagem (...) é uma poderosa operação mental, um recurso cognitivo fundamental, que nos permite transformar a língua o tempo todo. (BAGNO, 2009, p. 86)

Embora o estudo da questão das variedades linguísticas estigmatizadas e várias outras tratadas pelo autor de *A Língua de Eulália*, como a da metáfora como um dos instrumentos vitais da transformação do sentido das palavras, sejam fundamentais para a compreensão do preconceito linguístico, o presente trabalho se debruça, mais especificamente, sobre a problemática das consequências da supremacia da visão castiça sobre o bem falar e o bem escrever na biografia mesma de Lima Barreto, levando em consideração, simultaneamente aspectos culturais e identitários.

De imediato, portanto, é fundamental que se esclareça que, embora, como se disse acima haja uma proximidade da problemática do preconceito linguístico, não é a mesma o eixo das reflexões que a partir da-

qui se fará. Está em discussão, menos os aspectos intrínsecos da literatura que os extrínsecos. Como se sabe, no campo literário, durante algumas décadas, os estudos textuais imanentes predominaram, tendo como grande aliada (ou inimiga) a linguística, a semiótica. Também o estruturalismo, que teve como expoente maior, o antropólogo e etnógrafo Claude Lévi-Strauss, baseou-se, como o nome sugere, nas estruturas, nas relações entre os elementos de línguas distintas, entendendo as línguas como sistemas, tendo as relações de equivalência ou de oposição entre as mesmas como questão fundamental. Como afirma o crítico literário brasileiro Luiz Costa Lima. “Será da reconhecida influência de Jakobson que Lévi-Strauss começará a refletir sobre o peso decisivo da “revolução fonológica” em seu direcionamento antropológico” (LIMA, 2002, p. 779)

Embora o estruturalismo não seja uma “escola” propriamente dita, na segunda metade do século XX ampliou suas linhas de atuação em vários campos como o da sociologia, da matemática, da cultura e da literatura, dentre outros, tornando-se um forte movimento cultural.

O que veio a ser chamado de pensamento estruturalista encontra sua formulação inicial no Curso de Linguística Geral, obra póstuma do genebrino Ferdinand de Saussure, publicada em 1916 por dois de seus ex-alunos Bally e Sechehay, que se encarregaram de dar forma unitária às noções de três cursos do mestre. (LIMA, 2002, p. 780)

Pelo viés estruturalista, um crítico examina relações entre os elementos em seu contato com os outros, visando à compreensão de sua estrutura e não de seu conteúdo. Entende-se, por essa linha de trabalho com a linguagem que, mesmo estando distantes no tempo, as obras podem ser comparadas, tendo como pressuposto tratar-se de sistemas que podem ter seus elementos relacionados em uma análise, por possuírem estruturas semelhantes. A importância de estudos imanentes, como os possibilitados pela visada estruturalista, se dá por não ter como meta a intenção do autor, muito em voga em tempos pretéritos.

Em relação a essas problemáticas tratadas no parágrafo anterior, ligadas à visada intrínseca da literatura, torna-se importante lembrar que antes do surgimento da revolucionária obra de Ferdinand de Saussure, no início do século XX, na Rússia, surgia o movimento que deu margem à criação ou influenciou inúmeros outros movimentos literários, como o Círculo Linguístico de Praga, o *New Criticism* americano, dentre outros. Trata-se do que se passou a denominar Formalismo Russo. Segundo Luiz Costa Lima

O que hoje conhecemos sob o nome de formalistas eram, por volta de 1914, alunos das universidades de Moscou e São Petersburgo, cujo interesse principal convergia para o estudo da linguagem e da poesia, em linha de contraste com a lingüística e a crítica professadas. (1973, p. 140-141)

Importante escola literária surgida na Rússia, a crítica formalista ou Formalismo Russo (1910 até 1930) objetivou estudar a linguagem em suas instâncias poéticas enquanto tal. Intelectuais importantes da época, ou que se tornariam reconhecidos amplamente como formalistas, Roman Jakobson, Boris Eichenbaum, Viktor Chklovsky, Vladimir Propp, Yuri Tynianov efetivamente mudaram os rumos da crítica literária no período compreendido entre 1914 e 1930. A grande revolução se dá exatamente na busca da autonomia da linguagem literária, aprofundando estudos sobre as suas especificidades. Autores como Mikhail Bakhtin e Yuri Lotman, que são considerados fundadores do que os estruturalistas e pós-estruturalistas denominaram crítica moderna, foram fortemente influenciados pelos primeiros formalistas. Ao centrarem suas reflexões nos estudos intrínsecos, os formalistas apontaram para a literariedade como questão fundamental, na fixação da autonomia da literatura em relação a outras linguagens. Fundamentalmente ficcional, o mundo da literatura baseia-se na inventividade artística, na liberdade de criação, inserindo a obra no campo da metáfora, da alegoria. É essa característica que deveria ser levada em conta prioritariamente no julgamento de obras ficcionais. Daí a pertinência do presente artigo, de não apontar efetivamente para o preconceito lingüístico como tal, mas para a fragilidade de reflexões que, por décadas relegou autores de grande qualidade artística como Lima Barreto a uma espécie de ostracismo receptivo. Entra em questão, nesse momento, o posicionamento de autores como Wolfgang Iser e Robert Jauss, que trouxeram para os estudos literários aspectos relativos à recepção e ao efeito das obras. Os horizontes de expectativa do leitor, os efeitos estéticos, em vez da busca da intenção do autor ou do aprisionamento na problemática da forma, abriram novas possibilidades de entendimento acerca das obras literárias, dentre elas a obra de Lima Barreto.

Mas, antes de prosseguir rumo à reflexão sobre a relação entre a problemática do cânone e as hegemonias críticas centradas no uso da língua como fator dissociativo, na obra de Lima Barreto e as novas perspectivas da crítica, é importante ressaltar o fato de que, no início dos estudos literários dos formalistas, houve uma radicalização na aplicação dos estudos imanentes. Ou seja, ao vencer a batalha contra a visada da intenção do autor ou das influências entre autores, marcantes no século XIX, sob os influxos da ciência positivista, os estudos formalistas tornaram-se, ao

longo de décadas, também hegemônicos, dando ensejo ao estruturalismo. A relação intrínseca entre os elementos textuais tornou-se o centro das atenções dos especialistas, tendo os estudos linguísticos como eixo de reflexão. Nesse momento, obras de autores como Yuri Tynianov, também pertencente aos primeiros grupos dos formalistas, passaram a chamar a atenção da crítica para o que o mesmo estudioso russo denominava séries. Tynianov não negava a importância dos estudos imanentes, das séries literárias, centradas na organização interna dos textos em si, mas apontava também para importância da inclusão dos estudos das outras séries, como a social, mas não apenas estas. Partindo das estruturas do texto, os teóricos também estudariam as relações entre as séries. Primeiro as obras de um autor, depois as várias obras desse mesmo autor, em seguida as obras desse autor com as de outros do mesmo período e assim sucessivamente, levando em conta, portanto, também, os aspectos extrínsecos textuais, como o das relações sociais, psicológicas, existenciais, históricas, dentre tantas outras. Esse excursão sobre as instâncias históricas do imanentismo literário e/ou textual tornou-se fundamental, aqui, como preâmbulo para as discussões que virão a seguir, pois aponta, menos para o preconceito linguístico em si, que para a profundidade do problema das figurações e configurações do cânone e dos estudos literários.

Utilizando-se aspectos relacionados à linguagem musical poder-se-ia afirmar que a questão do cânone, em Lima Barreto, no passado, partia não de um problema tonal, mas modal. No caso do escritor carioca, negro, alcoólatra e suburbano, Afonso Henriques de Lima Barreto, a mudança modal em relação ao cânone torna-se mais fácil de ser explicada. Entende-se por mudança tonal aquela que ocorre na passagem de um tom para outro. Ou seja, há efetivamente uma transformação, uma mudança. Quando uma canção muda de tom, afirma-se que houve uma modulação, uma passagem, por exemplo, da tonalidade dó para a tonalidade ré. Não se confunda, aqui, portanto, modulação com modalização. Na modulação se muda de tom, na modalização se passa a um outro modo tonal. Costuma-se dizer que o modo menor leva o expectador ou o ouvinte a uma sensação menos alegre e/ou “para cima” que o modo maior. As chamadas “canções de cotovelo” são geralmente escritas em modo menor. Já as maiores são muito utilizadas no rock, enfim, em composições de gêneros mais enérgicos, portanto, “para cima.” No caso da teoria musical, como se pode perceber, não se trata de um caso de juízo de valor. O tom maior não é inferior ao maior ou vice e versa. Mas no caso da literatura, sim. Há uma enorme diferença. Quando se afirmava, no início da carreira de Lima Barreto, ou se deixava transparecer que ele era um escritor menor,

se atribuía, efetivamente um juízo de valor. Críticos importantes do início do século, como Lúcia Miguel Pereira, como se mostrará, mais à frente, costumavam comparar o suburbano de Todos os Santos, Lima Barreto, ao morador do Cosme Velho, o já ilustre e canônico José Maria Machado de Assis. Sendo o cânone que indica não apenas o tom, mas também o modo, Machado de Assis situava-se no tom maior e Lima, quando não era simplesmente rotulado como alcoólatra e negro, era considerado um escritor menor.

Quando as harmonias e/ou cânones mudaram, com os “spalas” Mário e Oswald de Andrade, os principais autores, do primeiro modernismo - para continuar com o campo semântico da música -, o olhar sobre as instâncias das “falhas” e “desleixos” limabarretianos começaram a ser reconsideradas. Com o advento das vanguardas europeias, principalmente com o futurismo, autores como Filippo Tommaso Marinetti criaram manifestos que contrariavam exatamente o cânone. A velocidade, as máquinas, a reavaliação das regras então vigentes, tomaram a frente dando vazão também a aspectos que desafiavam o cânone, os detentores do poder literário.

A eclosão da primeira guerra mundial, em 1914, foi fundamental para a verdadeira revolução ocorrida na arte. O “non-sense” tornou-se temática e, mais ainda, resultado da vivência em um mundo caótico que apresentava aspectos surreais. Com o início da primeira Guerra Mundial encerrava-se o período denominado *Belle Époque*.

O período da literatura europeia que se estende de 1886, por aí, a 1914, corresponde, de um modo geral, ao que informalmente se denomina *Belle Époque*. Uma das características, sob o ponto de vista da história literária, é a pluralidade de tendências filosóficas, científicas, sociais e literárias, advindas do realismo-naturalismo. Muitas das quais não sobreviveriam à grande guerra, transformando-se ou desaparecendo no conflito e arrastando o final do século XIX, que em vão tentava ultrapassar os seus próprios limites cronológicos. (TELES, 2009, p. 55)

Com o fim da *Belle Époque*, com os horrores da Guerra, surgem, na Europa, movimentos artísticos, que expressariam, dentre outros, sentimentos de repúdio aos violentos combates entre nações. Futurismo, dadaísmo e surrealismo, são vanguardas que apontam exatamente para a ausência de sentido das atitudes violentas dos homens contra seus iguais, o que se manifesta de maneira clara e contundente, na guerra. Afirma-se, então, que as vanguardas europeias, que influenciaram diretamente os primeiros modernistas, possibilitaram que se desconstruísse a concepção de obras como as de Lima Barreto. Não por coincidência, vários traba-

lhos do autor carioca enfocam a problemática da loucura. Loucura, alcoolismo, negritude, dentre outros estigmas foram adicionados à visada aqui expressa sobre o cânone, levando várias gerações a entender que se tratava de uma obra sem qualidades literárias. O problema do uso da língua portuguesa em si não era efetivamente o centro do preconceito, mas contribuía para o “mal-estar” que Lima Barreto sentia, diante da avaliação crítica de seus romances.

Lúcia Miguel Pereira, em conhecido estudo, ao comentar sobre as obras ficcionais de Lima Barreto, aponta para o problema do cacófato que inicia *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá*. A menção à palavra “mijo” ou mijota seria um índice de ausência de qualidade. Esse exemplo serve aqui como ponto de partida, para trazer à discussão a visada que se pode depreender na obra *Língua e Liberdade*, de Celso Pedro Luft que auxilia a rediscussão do processo do cânone em relação a Lima Barreto.

## 2. *Sob o olhar de um gigolô*

*Língua e Liberdade* trata da problemática da língua a partir da interpretação da crônica “O Gigolô das Palavras”, que, por sua vez apresenta a visão do conhecido e respeitado escritor Luiz Fernando Veríssimo sobre o que poderíamos denominar proficiência na linguagem materna. Os parágrafos da crônica serviram como ponto de partida para a discussão de aspectos da língua portuguesa. A crônica inicia com o narrador informando ao leitor que um grupo de jovens o visitaria para saber dele a opinião sobre questões importantes relativas à arte do bem falar e/ou do bem escrever. De pronto, o mesmo cronista afirma que não era ele o melhor exemplo de pessoa que escreve “corretamente”. Chega a afirmar que os jovens teriam se equivocado, procurado o Veríssimo errado. Talvez o autor estivesse apontando para o nome do próprio pai, Érico Veríssimo, escritor que tornou-se conhecido por criar romances como *Olhai os Lírios do Campo* e *Clarissa*, leitura escolar obrigatória principalmente nas décadas de 1950 a 1970. Os jovens teriam lhe perguntado, por exemplo, o que é falar certo. Nesse momento, o articulista, sutilmente, dizendo não conhecer bem a gramática, que entendia ser o “esqueleto” da língua, questiona: “falar certo, não é certo, certo?”. Um fato da língua portuguesa é posto em discussão, nesse momento, de maneira bem-humorada. A palavra certo assumiu na frase duas acepções diferentes. O segundo certo assume a função de advérbio quando, normalmente é entendido como adjetivo. Certo, então se assemelha a certamente. Mais adiante, ainda refor-

çando o fato de que não era um especialista em questões da língua, basicamente, o articulista afirma que é um gigolô. Um gigolô das palavras.

As lições passadas ao grupo de estudantes tornam-se mais fortes, durante a entrevista, quanto mais o autor distancia a problemática do falar bem, do escrever corretamente. Se não era Veríssimo a pessoa indicada para falar sobre a escrita, quem o seria? O leitor, ao final da obra de Luft percebe que sob a ironia e o humor, o escritor declarava sua opinião sobre aspectos fundamentais do uso da língua portuguesa. Ao afirmar ser um gigolô das palavras, o cronista simultaneamente passava uma lição subliminar: escrever certo depende do que se entenda por certo. Ser um Gigolô, segundo ele, é ser um escritor que domina as palavras, que domina o seu “plantel”. No caso de um gigolô, popularmente denominado “cafetão”, o plantel é composto pelas prostitutas que explora. O profissional da escrita, portanto, tem que dominar as palavras. É ele quem manda. Ao proferir essas palavras, o articulista, indiretamente, conclui a lição: é preciso conhecer bem as palavras, portanto, ler muito, interessar-se. Em seguida, é necessário que tenha conhecimento do contexto e das pessoas a quem serve. Assim, para escrever bem não se necessita apenas dominar as regras do idioma. O esqueleto, a gramática, assim denominada por ele, é a base, a sustentação dos textos:

A gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de latim, gente em geral pouco comunicativa. [...] é o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em gramática pura. (LUFT, 1993, p. 22)

O esqueleto (as normas da língua) não fica visível enquanto tal, na comunicação efetivamente, mas não pode ser esquecido. Embora não seja o mais belo de se ver, não traga prazer, é fundamental para o corpo. Caso só se tenha o esqueleto, faltará beleza ao corpo. E sem beleza, um texto não agrada, não exerce a função, não apenas ensinar, mas de encantar. A literatura, parece dizer Veríssimo, eleva a língua ao patamar da arte. O cronista chama a atenção para a linguagem como campo de prazer e aprofundamento reflexivo, liberto das amarras burocráticas da hegemonia das regras.

Celso Pedro Luft, com seu “insight” de trabalhar com uma crônica de Veríssimo, também está preocupado com o prazer do texto, embora jamais se afaste da problemática da escrita e da apreensão da mesma. O cuidado no trato da língua é tamanho que o conhecido filólogo vai buscar

no humor a estratégia de demonstrar que há distância entre o falar bem e o falar “certo”, corretamente. A alusão ao trabalho de dois expoentes da linguagem, em campos diferentes, Veríssimo e Luft, já justificada anteriormente, possibilita que se discuta a mudança no modo de julgar aqueles escritores que, no início do século, contrariavam certas regras entendidas como fundamentais pelos críticos hegemônicos do período.

Já de imediato, Celso Pedro Luft eleva, conscientemente ou não, a crônica, até então considerada um gênero menor, ao mesmo patamar de outros gêneros tidos como mais nobres, como o conto e o romance. É interpretando a crônica de Veríssimo em termos lexicais, que irá realizar uma das mais lúcidas reorientações do que poderíamos denominar cânone lexical. Em termos de literatura brasileira, tal cânone tem como maior representante, exatamente Machado de Assis. Longe de entender que Luft discorde que o amado Bruxo do Cosme Velho é um autor fundamental para a literatura brasileira, o que aqui se afirma é que o critério era monolítico, fechado nas masmorras da tradição. Ao contrário concordando com Carlos Drummond de Andrade, quando escreve no conhecido poema “A um bruxo, com amor”: “estás sempre aí, bruxo alusivo e zombeteiro, que resolves em mim tantos enigmas”. Aqui não está em jogo a qualidade ficcional ou textual machadiana, mas a depreciação relativa a Lima Barreto.

Como se sabe, o autor de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, muitas vezes, foi comparado a Machado de Assis, pela contundência de suas obras, principalmente por abordar problemas de comunidades periféricas de sua época de dentro para fora, partindo de suas próprias experiências cotidianas. O que o afastaria de Machado seria, dentre outros menos fortes, o critério lexical. Como já se adiantou, não apenas a problemática do uso da língua foi o critério principal para situar Barreto entre os autores de obras menores. A ironia fina machadiana, com sua herança crítica europeia, como Sterne, Swift, Xavier de Maistre, se diferenciaria do que, em outro artigo, apresentado no “XI Congresso Internacional da ABRALIC, Tessituras, interações e convergências”, denominei chalaça. A justificativa da denominação chalaça, ao tipo de ironia lima-barretiana se dá pela maneira como as críticas do autor de os Bruzundangas, “estalam” no rosto do oponente, como diria o personagem de um conto do próprio Machado de Assis. Nessa importante e contundente narrativa, o pai de um jovem que viajaria para Paris, dá um conselho ao filho. Não deveria utilizar a maneira crítica de um Swift ou Stern, mas usar, sim a chalaça, bem brasileira, que faz barulho e expõe o emissor da

ofensa a retaliações. Obviamente esse conselho nasce da ironia Machadiana, que se distancia propositada e inteligentemente da Chalaça. Como afirma o personagem mencionado de “A teoria do medalhão” do conto inserido em *Papéis Avulsos*, a chalaça é “gorducha, redonda, franca, sem biocos, nem véus, que se mete pela cara dos outros, estala como uma palmada, faz pular o sangue nas veias e arrebentar de riso os suspensórios”. (ASSIS, 2002, p. 294)

Enquanto o que denomino ironia-chalaça expôs Lima Barreto a momentos difíceis, como se pode ler em algumas de suas crônicas, a ironia-fina machadiana serviu como escudo protetor de um autor que soube criticar veementemente a elite brasileira, sendo aplaudido e exultado pela mesma. Enquanto o Bruxo do Cosme Velho impôs suas qualidades ficcionais, o morador da Casa do Louco, Lima Barreto, teve as suas, por muito tempo, ridicularizadas por muitos estudiosos.

Como se disse anteriormente, o critério era o modelo machadiano. Na desconstrução do cânone, lembrando aqui da denominação cunhada por Jacques Derrida, não há destruição da tradição, mas a revisão de aspectos tidos como acabados, fechados, definitivos. O modelo literário do final do século XIX e início do século XX não alijava critérios de raça e gênero. Ao contrário, não era fácil furar o bloqueio do preconceito enraizado pelos ensinamentos deterministas da ciência positivista. Em uma de suas correspondências, Lima Barreto afirma que não ser branco era ruim. Também as mulheres, também foram objeto de preconceito na literatura, como se sabe, só há pouco tempo passaram a receber atenção e respeito dos estudiosos por suas obras, exatamente pela força que a desconstrução, a revisão do cânone tem sofrido. Gilka Machado, Patrícia Galvão, foram autoras que tiveram suas obras revistas e/ou elogiadas pela crítica literária.

### 3. *É triste não ser branco*

Em passagem bastante conhecida das “escritas de si” limabarretianas (cartas, diários, autobiografia), mais especificamente em seu *Diário Íntimo*, na parte escrita em 24 de janeiro de 1908, Lima Barreto demonstra tristeza pelo tratamento que recebia das pessoas, como ocorreu em uma passagem em que o autor ao recebeu um convite para assistir à saída de uma esquadra, no porto do Rio de Janeiro, quando aborreceu-se ao ser discriminado:

Fui a bordo ver a esquadra partir

Multidão. Contato pleno com meninas aristocráticas. Na prancha ao embarcar, a ninguém pediram convite; mas a mim pediram. Aborreci-me. Encontrei Juca Floresta. Fiquei tomando cerveja na barca e saltei.

É triste não ser branco. (BARRETO, 2001, p. 1278)

Como se afirmou ao longo deste artigo, não apenas em relação à cor o autor de *Clara dos Anjos* sofreu na pele “pré-conceitos”. Em *História da Literatura Brasileira: Prosa de Ficção* (de 1870 a 1920), como já se adiantou, a importante crítica literária Lúcia Miguel Pereira, no texto que compara as obras de Lima Barreto às de Machado de Assis, afirma que “[...] numa literatura incipiente se deve atribuir importância às circunstâncias do tempo e do meio” (PEREIRA, 1950, p. 13). A crítica traça um paralelo entre a vida e a obra de ambos e se inclina a entender que a obra machadiana é superior. Ela se refere a Lima Barreto como “a voz áspera e amarga”, “um atormentado reclamava o direito de se fazer ouvir”. Já sobre o Bruxo do Cosme Velho, ela afirma que enquanto a “vida de Machado de Assis descreveu uma harmoniosa curva ascendente, a de Lima Barreto se desenvolveu em ritmo catastrófico” (PEREIRA, 1950, p. 277).

O mulato pobre, jornalista temido e romancista pouco reconhecido, internalizava o que entendia ser uma exclusão e sofria muito por isso. Pode-se ratificar o que aqui se diz, recorrendo aos seus diários, cartas e textos autobiográficos, como se pode observar no trecho destacado a seguir, extraído de seu *Diário Íntimo*. Ali o autor reflete sobre os abalos causados pelo choque entre sua maneira de ser e a forma como a sociedade trata determinados atores sociais.

Desde menino, eu tenho a mania do suicídio. Aos sete anos, logo depois da morte da minha mãe, quando eu fui acusado injustamente de furto, tive vontade de me matar. Foi desde esta época que eu senti a injustiça da vida, a dor que ela envolve, a incompreensão de minha delicadeza, do meu natural doce e terno; e daí também comecei a respeitar supersticiosamente a honestidade, de modo que as mínimas cousas me parecem grandes crimes e eu fico abalado e sacolejante. (BARRETO, 1961, p. 135b).

#### 4. Conclusão

As discussões acerca da maneira como certos escritores manejaram a língua portuguesa, durante bastante tempo, serviu de critério de julgamento de obras artísticas, nos levaram a refletir sobre a base da formação do cânone literário. Nesse contexto, de imediato, a figura e a obra

de Lima Barreto vêm à memória. Em um momento em que os polêmicos estudos sobre as variações linguísticas, dentre outros, como os de Carlos Bagno têm recebido destaque, a problemática dos critérios que levaram, ao longo de décadas, várias gerações a entender que as obras de Lima Barreto eram de menor qualidade, nos pareceu pertinente para trazer à baila questões que apontam para critérios de base intrínsecas e extrínsecas. Daí a importância de se refletir, ainda que sinteticamente sobre aspectos da trajetória histórica da crítica literária brasileira.

O sentimento de revolta de Lima Barreto e, principalmente, as consequências da utilização do termo “menor” para classificar a suas obras, nos levaram a reorientar a significação dessa palavra, aproximando-a do sentido que a mesma recebe no campo da teoria musical. Menor e maior, por esse viés proposto, são modalidades. Não há superioridade nem inferioridade, por esse ângulo de visão. Menor pode ser uma obra que aponta para problemas de maneira mais crítica, pesada, sem as fortes pinceladas de humor ou ironia, que de certa maneira, suavizam as críticas. Esse é o caso da obra limabarretiana, com suas chalaças que estalam e marcam o interlocutor. A obra, portanto, pertence ao modo menor, diretamente crítico, contundente e, por isso mesmo, se tornou uma obra fundamental para a literatura brasileira.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico. O que é. Como se faz.* São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Não é errado falar assim.* São Paulo: Parábola, 2009.

BARRETO, Lima. *Prosa seleta.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1995.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1. Prolegômenos e teoria da narrativa.* São Paulo: Ática, 1995.

FRAZÃO, Idemburgo. Texto ficcional e marginalidade. A loucura como índice de marginalidade. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, p. 1215 – Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlftomo\\_1/106.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlftomo_1/106.pdf)>. Acesso em: 25-08-2014

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LIMA, Luiz Costa. *Estruturalismo e teoria da literatura*. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A literatura e o leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

\_\_\_\_\_. (Org.) *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NUNES, Iba. *Lima Barreto e Machado de Assis*. Disponível em: <<http://www.ibamendes.com/2011/09/lima-barreto-e-machado-de-assis.html>>. Acesso em: 25-08-2014.

PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática*. Ensaios sobre linguagem. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Francisco. *Teoria da literatura: criatividade e estrutura*. Luan-da: Kilombelombe, 2007.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

## VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E EQUIVALÊNCIA FRASEOLÓGICA

*Denise Salim Santos (UERJ)*

[d.salim@globo.com](mailto:d.salim@globo.com)

*Michelle Gomes Alonso Dominguez (UERJ)*

[michelle.alonso@gmail.com](mailto:michelle.alonso@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho é um recorte possível para os estudos fraseológicos como recurso para a ampliação das possibilidades na seleção do vocabulário adequado à construção de sentidos na produção de textos. O objeto de pesquisa são unidades fraseológicas e sua adequação às diferentes situações de uso da linguagem na modalidade escrita. Busca-se valorizar a existência desses conjuntos significativos – em especial, os provérbios e frases feitas em uso na língua portuguesa, cujas estruturas e significados se cristalizaram ao longo do processo de construção sociocultural, a partir da relação dos grupos sociais com os elementos naturais, com o ambiente de uso, daquilo que de prático a vida oferece na relação do homem com o mundo. O emprego de tais itens, principalmente nas atividades de interação coloquial, se deve à expressividade que atribuem ao texto e à possibilidade da comunicação mais efetiva pelo reconhecimento imediato de suas significações, levando em consideração as situações de uso, o que lhe atribui a característica de elemento facilitador da interlocução dos usuários de uma língua.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Lexicologia. Fraseologismo.

As relações interacionais de um indivíduo com outro, ou outros, tendem a propagar-se como ondas magnéticas, infinitamente, ao considerarmos os diferentes grupos sociais de que ele participa, expandindo-se da célula familiar até comunidades mais amplas como as comunidades nacionais. Como tal, é ele quem costura as relações entre os diferentes grupos quando deles participa ativamente. Essa ideia tanto se aplica aos contatos sociais em geral como especificamente às atividades linguísticas que estreitam tais contatos quando “se fala a mesma língua”. Diz Hercu-

lano de Carvalho (1979, p. 295) que “dentro, pois, de qualquer comunidade linguística de maior ou menor extensão, verifica-se sempre, forçosamente, a coincidência em maior ou menor grau das técnicas linguísticas dos sujeitos que as integram”, o que não quer dizer que todos falem igualmente. É possível observar, em macro ou microcomunidades linguísticas, graus de proximidade de seus integrantes. Esses fenômenos não são, no entanto, exclusivos da linguagem. Eles são passíveis de observação no comportamento social, nos costumes, adequando-se à diversidade própria de cada região, de cada situação, enfim, do contexto onde o indivíduo se apresenta e ao qual, com dispêndio e esforço, se adapta e com ele interage.

A linguagem é uma instituição humana e, desta maneira, resulta da vida em sociedade como elemento essencial à comunicação. Ainda que suas funções básicas estejam presentes em qualquer grupo – função social, função comunicativa, função de suporte do pensamento, função expressiva, função estética –, difere de comunidade para comunidade de tal forma que só funciona entre os membros de um determinado grupo que dela se utiliza no convívio social.

Para Ferdinand de Saussure (1973, p. 17), a língua, como “produto social da faculdade da linguagem é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade”. O sistema de signos convencionais que ela coloca à disposição dos falantes de uma comunidade dada é o responsável por tornar possível a comunicação. Desde que nasce, o indivíduo é envolvido por um universo sógnico com o qual interage por meio do jogo, instintivo inicialmente, das analogias, das associações e das imitações. Essa experimentação intensa com as inúmeras possibilidades comunicativas permite a formulação de mensagens que geram a troca e o convívio social baseados na língua, meio de que o falante dispõe para isso. Benveniste (1989, p. 282, *apud* PRETI, 2004, p. 28) ensina que a língua é “um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significados arbitrários com os quais se processa a comunicação”. Ao considerar a interdependência entre sociedade e língua, tende-se a ver a linguagem como a forma pela qual cada comunidade linguística estrutura seu pensamento e como essas estruturas articulam linguisticamente sua realidade. Assim, admite-se a existência de uma diversidade convencionalizada por vários fatores de natureza externa à língua.

É mais conhecida a tripartição dos níveis de fala que fazem da língua um diassistema constituído de um nível diatópico ou regional; diastrático ou sociocultural; e diafásico ou de modalidade expressiva. Tal distribuição é encontrada em Cunha (2001, p. 3), Coseriu (2004, p. 110), Bechara (1999, p. 37) entre outros. Cada um desses níveis de diferenciação no uso linguístico corresponde a um conceito de unidade. Assim, à relativa uniformidade no nível geográfico corresponde a uniformidade sintópica; à diferença diastrática corresponde a relativa uniformidade sinstrática ou dialeto social; e à diversidade diafásica corresponde a relativa uniformidade sinfásica.

Dino Preti, em *Sociolinguística: Os Níveis de Fala* (2003, p. 13-23), faz uma revisão bibliográfica interessante, apresentando reflexões de vários estudiosos do assunto que se preocupam em identificar as influências extralinguísticas que atuam sobre a língua e conseqüentemente sobre a linguagem, gerando a “habitual subvariedade de fala de uma dada comunidade, muitas vezes restrita por operação das forças sociais a representantes de um grupo étnico, religioso, econômico ou educacional específico” segundo McDavis *apud* Preti (2003, p. 13). Vejamos algumas delas<sup>38</sup>.

Para Françoise Gadet, há 3 tipos de variação extralinguística assim discriminadas: i) geográficas, em que se posicionam as variações regionais; ii) sociológicas, que consideram as variáveis sexo, idade, profissão, escolaridade, classe social localizadas dentro de uma mesma região, que podem determinar traços individualizados na linguagem; iii) contextuais, em que se localizam todos os fatores potencialmente capazes de gerar diferenças na linguagem empregada pelo locutor por motivos que lhe sejam externos: clientela, o espaço-tempo em que ocorre a atividade e as relações que aproximam os interlocutores. A influência do contexto, em Gadet, vai aproximar-se do que Bright apresenta como “dimensão da situação ou do contexto”.

A doutrina de Willian Bright contempla três dimensões para a pesquisa sociolinguística quanto aos níveis de fala: i) a dimensão do emissor; ii) a dimensão do receptor; iii) a dimensão da situação ou contexto (*setting*). Entende-se a primeira como aquela que envolve a identidade social do emissor. Nela as diferenças dialetais estariam ligadas à classe social à qual pertence o emissor. A segunda dimensão, que diz

---

<sup>38</sup> As ideias de Gadet, Bright, Bally, MacCohen, Lefebvre e Gleason foram colhidas em Preti (2003, p. 15-21)

respeito à identidade social do receptor ou ouvinte, “seria relevante onde quer que vocabulários especiais de respeito sejam usados em se falando com superiores” (*apud* PRETI, 2003, p. 16). Finalmente, a terceira que abarca todos os elementos relevantes possíveis considerados no contexto da comunicação, exceto na identidade dos interlocutores envolvidos no processo.

Não se deve perder de vista que qualquer teoria variacionista só existe em função de existência de uma unidade ou uniformidade daquilo que se denomina língua como herança do trabalho intenso para a manutenção da tradição linguística de uma comunidade bem como sua renovação através dos tempos e sob circunstâncias sociais, culturais, de formas de produção que caracterizam essa mesma comunidade. Ou seja, falar-se em variabilidade linguística implica a existência de uma unidade no uso da língua em circulação dentro de um grupo de falantes.

Charles Bally defende a ideia de existirem dois pontos básicos na questão da variabilidade dos níveis de fala: i) os “estados”; ii) as formas habituais de atividade e pensamento”. Estas envolvem atividades profissionais e outras atividades das mais diferentes naturezas desde as esportivas às científicas e literárias. Aqueles, os “estados”, abarcam as condições pré-existentes aos indivíduos como cultura, classe social a que pertencem, orientação religiosa, ética e moral. Também o ócio aqui se incluiria, pois, de alguma forma, ele permite a aproximação de indivíduos, como o jogo de cartas ou de damas na pracinha, ou “um bate-papo num boteco do Leblon”. Percebe-se que o “meio”, na concepção de Bally, não faz referência aos limites geográficos, mas antes é a superposição desses diversos meios que se encontram no mesmo indivíduo.

Marcel MacCohen confirma que diferenças de origem, profissão, nível de vida e religião aparecem reunidas como fatores que acarretam a diversidade no uso da língua.

Gleason aponta o contexto social do enunciado específico, a posição social do locutor, sua origem geográfica e sua idade como variáveis linguísticas.

Claire Lefebvre apresenta outras dimensões para a variação: i) dimensão geográfica associada às regiões; ii) dimensão histórica associada às diferenças caracterizadas dos diversos estágios de evolução de uma língua; iii) dimensão estilística, associada às situações nas quais a língua é utilizada. Para estas dimensões, Lefebvre abre um leque de termos de referência, a saber: “níveis de língua”, “registros”, “estilo”, “código”,

“variedade padrão” ou “língua não padrão”, “língua formal” ou “língua familiar” etc.

Herculano de Carvalho também é referido na pesquisa de Preti, mas nos reportamos ao seu livro *Teoria da Linguagem: Natureza do Fenômeno Linguístico e a Análise das Línguas* (1979, p. 291-316) para registrar sua visão sobre o assunto. Carvalho parte da consideração da existência de uma “unidade idiomática” na qual estão contidos os idioletos individuais e intraindividuais (que chama de normas de estilo) e os idiomas ligados por entidades idiomáticas homogêneas porque sistemáticas, sujeitas à mesma norma, que podem chegar a outra unidade não tão homogênea e até bem individualizada a que denomina língua, abarcando aí, “os modos de falar, todas as técnicas linguísticas – variedades interindividuais, geográficas, sociais e históricas por vezes muito diferentes entre si, faladas por diversos indivíduos de uma comunidade linguística una” (1979, p. 326), unicidade fruto da consciência dos falantes da língua para além das diversidades do falar.

Para Carvalho, tratando-se de variedade de uso, há dois fatores que contribuem significativamente: os fatores geográficos e os fatores socioculturais. No primeiro – variedades geográficas, regionais ou locais – encontram-se os dialetos e os falares fixados através de gerações sob a influência cultural, política e econômica de cada região sobre seus falantes. Sob o segundo fator – o sociocultural – agasalha-se a ideia de que, numa mesma região geográfica, encontram-se técnicas linguísticas diferenciadas, considerando-se que aqueles que “ali nasceram e se criaram não falam todos da mesma maneira” (1979, p. 299), pois espelham o ambiente mais íntimo onde tiveram os primeiros contatos com a língua que usam em seus atos de fala, assim como os traços culturais de seus núcleos primários. É certo que há contatos mais ou menos estreitos com outras comunidades, mas não suficientemente fortes para apagar de vez o produto da relação que há entre os integrantes de um mesmo grupo social.

Outro par de variação é o que fala do estilo coloquial e do estilo refletido. Cada uma dessas modalidades de uso da língua tem suas características próprias.

Herculano de Carvalho comenta as variedades estilísticas, ressaltando o caráter individual, pois um mesmo sujeito falante é capaz de usar técnicas linguísticas diferenciadas em função da adequação necessária “para finalidades específicas, para satisfação das necessidades cognitivas

e manifestativas próprias de cada uma de suas atividades linguísticas” (1979, p. 302).

Ainda citando Carvalho, vejamos as características do estilo coloquial:

- 1) Os conteúdos cognoscitivos nele exteriorizados são relativamente pobres – visto serem determinados pelas necessidades vitais imediatas do dia a dia na sua mais simples expressão.
- 2) Essa exteriorização destina-se a um feito eminentemente prático e sobretudo imediato. Nestes atos da linguagem quotidiana as finalidades realizadas são de facto, antes de mais nada, de natureza apelativa e também expressiva (mas geralmente não estética) na sua forma mais elementar[...]
- 3) Constatamos que estes momentos de atividade se realizam com um mínimo de consciência da escolha das formas linguísticas usadas e com um mínimo de adesão consciente ao sistema da língua. (CARVALHO, 1979, p. 304)

A seguir, as características do estilo refletido:

- 1) Os conteúdos cognoscitivos aí manifestados são relativamente ricos e complexos, pelo facto de serem determinados por uma atividade intelectual, emotiva e mesmo volitiva dirigida por uma satisfação, não meras necessidades quotidianas e em grande parte materiais, mas de exigências espirituais mais elevadas: o conhecer especulativo e estético, a atuação social transcendendo o âmbito do indivíduo.
- 2) O efeito desta exteriorização pode não ser de natureza prática e sobretudo não tem que ser imediato. [...] mesmo nesses atos em que predomina a volição e portanto a função apelativa, o efeito nunca é imediato[...] (o estilo refletido) se destina a atuar no comportamento social dos ouvintes, não ali e naquele instante mas, por assim dizer, a longo prazo [...]
- 3) Finalmente esses atos verbais são realizados com um máximo de consciência das formas linguísticas usadas e com o máximo de adesão ao sistema da língua. [...]. Aqui o sujeito falante preocupa-se em não errar, em não “atropelar a gramática”, em se exprimir “com correção e elegância”. (CARVALHO, 1979, p. 305-306)

Também são consideradas pelo linguista português as variedades sincrônicas, fenômenos de variação que se deixam observar no mesmo recorte temporal, e as diacrônicas nas quais repousam a tradição, os planos temporais de uma língua histórica.

O estudo variacionista enfocando o “contínuo da urbanização”, o “contínuo da oralidade-letramento” e o “contínuo do monitoramento estilístico” é apresentado por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004). A existência de domínios sociais – família, escola, igreja – possibilita que as pessoas interajam, assumindo diferentes papéis sociais construídos no processo da interação humana, com seu conjunto de obrigações e direitos definidos por normas socioculturais. Nessas circunstâncias também a linguagem é elemento fundamental para construir e reforçar os papéis sociais peculiares a cada domínio. Diz a pesquisadora que as diferenças en-

contradas são devidas à necessidade de monitoramento do uso da língua em função dos eventos e do nível de formalidade onde é usada. Fatores históricos também interferem:

No Brasil, os falares das cidades litorâneas, que foram sendo criadas ao longo dos séculos XVI e XVII[...] sempre tiveram mais prestígio que os falares das comunidades interioranas. Isto se explica porque as cidades brasileiras que estão voltadas para a Europa receberam um contingente muito grande de portugueses nos três primeiros séculos de colonização e desenvolveram falares próximos dos falares lusitanos. Observemos também que, até 1960, a capital do Brasil se situava no litoral. [...]. É natural que a cidade sede do governo tenha mais poder político e prestígio, e esse prestígio acaba por se transferir ao dialeto da região. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

Stella Maris acrescenta a rede social do falante como mais um componente que contribui para as variações, uma vez que a pluralidade de pessoas envolvidas na interação acrescenta características outras ao repertório do falante. Assim, os atributos (idade, sexo, status, nível de escolarização etc.) associados aos fatores funcionais existentes na dinâmica das interações possibilitam a construção do repertório sociolinguístico do falante, não esquecendo que os fatores estruturais da própria língua (fonologia, morfologia, sintaxe) estão presentes nessas considerações.

Das três linhas de estudo propostas, interessa mais de perto aquela que trata da monitoração do estilo, que trabalha com a existência de uma “linha” em que num extremo se encontram os falares rurais mais isolados e na outra, os falares urbanos, marcados pela ação significativa dos agentes padronizadores: imprensa, escola, igreja, repartições públicas, produção literária com o predomínio do estilo monitorado da língua tanto na escrita quanto na fala. Considera-se estilo monitorado aquele que demanda do falante maior cuidado com o uso das formas da língua em função de fatores como: dependência da situação de uso; interlocutor e sua relação com o poder; desejo de causar boa impressão; grau de formalidade do assunto. Em linhas gerais, a monitoração estilística consiste no esforço feito pelo falante ao aplicar sua competência comunicativa na adequação da fala aos papéis sociais que assume. Ressalte-se que esse cuidado existe na interação interpessoal e também na intrapessoal, em que o mesmo falante alterna estilos monitorados e não monitorados quando a situação assim o exige.

Luis Carlos Travaglia, em *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus* (2000, p. 41-66), apresenta de maneira bastante didática as dimensões das variedades da língua. Em linhas gerais sua distribuição é semelhante às demais, apenas preferindo

o termo dialeto para as variantes na dimensão regional, geográfica ou local. Segundo ele, nos dialetos, as marcas diferenciais são mais nítidas nos campos da fonética e do léxico, por estarem os falantes “contidos” num espaço delimitado política, econômica, culturalmente e serem fruto das influências que cada região sofreu em sua formação.

Na dimensão da variedade social, Travaglia (2000) acentua a influência da classe social a que pertence o falante na produção de seus atos de fala. A classe social aqui está diretamente ligada às atividades profissionais. Embora, a seguir, ele complemente com “classe alta”, “favelados”, “gíria” etc., dizendo:

É por isso que se consideram como variedades dialetais de natureza social os jargões profissionais ou de determinadas classes sociais bem definidas como grupos (linguagem dos artistas, professores, médicos, mecânicos, estivadores, dos marginais). (TRAVAGLIA, 2000, p. 45)

O que existe nessa dimensão são superposições e matizes de usos que estariam mais ligados a graus maiores ou menores de formalismo no uso da língua. Destaca-se aqui o papel da língua como identificação grupal, ou seja, o grupo de falantes ganha identidade pela linguagem que usa. Quanto aos dialetos da dimensão da geração, interessam as observações que ressaltam variação histórica e não de idade, o que liga essa dimensão à variação diacrônica. Para Travaglia (2000, p. 48), “as variações históricas existem e são percebidas na língua escrita, por causa do registro que as faz permanecer no tempo”.

Neste estudo é relevante o que o linguista apresenta a respeito das variações de registro que se assentam em três graus: grau de formalismo, de modo e de sintonia. Travaglia propõe graus de formalismo, escalonados para mais ou para menos, que levem em conta o cuidado com o uso dos fatos da língua, assim como a variedade de recursos empregados na construção de enunciados. Quanto à variação de modo, explicita a modalidade escrita e a modalidade oral. Cada um desses modos de produção comporta um conjunto próprio de graus de formalismo.

Na dimensão de registro ou sintonia, a variação irá ocorrer toda vez que o falante se preocupar em ajustar sua fala às condições de seu ouvinte, levando em conta o *status*, a tecnicidade, a cortesia e a norma. O *status*, de modo geral, está relacionado à variante de grau de formalismo. A tecnicidade leva em conta o grau de informação que o ouvinte tem sobre o assunto tratado pelo falante. A variação de cortesia está ligada ao grau de polidez maior ou menor, de acordo com os participantes da interlocução, oscilando entre um alto grau de formalismo até as expressões

desonrosas ou de baixo calão e as formas de atenuação como o eufemismo. A variação na dimensão da norma se adapta à expectativa do interlocutor, ou seja, o locutor “falará a língua da assistência”.

A reflexão feita sobre a questão variacionista nos leva, então a outra parte deste trabalho, qual seja o estabelecimento de equivalências semânticas entre alguns fraseologismos que circulam nas atividades de interlocução. O emprego de itens fraseológicos é de alta eficiência nos atos comunicativos. A presença de tais unidades sinaliza da parte do falante te a intenção de provocar a adesão mais imediata do interlocutor. Os itens fraseológicos como provérbios, ditados, axiomas etc., inserem em um texto uma ideia de partilha, de igualdade entre todos aqueles que usam uma determinada língua, facilitando a interação.

Assim, os fraseologismos apresentam outra propriedade: são reconhecidos pelos interlocutores seja pela construção, pela forma ou conteúdo, abastecidos nos valores universais e ligados ao homem no seu estar no mundo. Ressalte-se ainda a transparência semântica que neles se apresenta. Sob esse aspecto, admitimos que os provérbios assumem caráter de fraseologia universal, pois “sua autonomia, a maior transparência semântica e sua pertença a um legado mais universal conferem-lhe um tratamento individual. Mas o fato de ter um tratamento individual não significa que apenas poderá ser empregado sempre no mesmo contexto. Segundo Maingueneau (2014, p. 30) é possível ampliar o campo de aplicação (...) interpretando-o (o fraseologismo) de maneira não literal.

Não aprofundando a discussão teórica do conceito de sinonímia, mas sem ignorar a relevância do tema para os estudos semânticos, apresentamos a seguir grupos de unidades fraseológicas que apresentam equivalência semântica, se considerados isoladamente pelo conteúdo que sustentam, mas que consideradas as premissas da variação linguística acabam por caracterizar níveis de uso e registros diferenciados, seja pelo aproveitamento ou pela corrupção de estruturas modelares, pela substituição de elementos vocabulares mais ou menos formais, ou por refletirem aspectos culturais de determinadas comunidades linguísticas.

- 1) Quem ama o feio bonito lhe parece.  
Quem ama a rosa suporta o espinho. (aceitação)
- 2) Acender uma vela a Deus, outra ao diabo  
Agradar a gregos e troianos.  
Bom no bom, todo mundo é. (oportunismo)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- 3) Ao rico, mil amigos lhe aparecem. Ao pobre, seus irmãos o desconhecem.  
A quem tem dinheiro não lhe falta companheiro. (interesse)
- 4) A palavra é de prata, o silêncio é de ouro  
A palavra própria e sensata, como de ouro é mancheteado de prata.  
Antes calar que com doidos alterar. (prudência)
- 5) Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.  
Antes tarde do que nunca.  
Araruta tem seu dia de mingau (persistência).
- 6) Devagar também é pressa.  
A natureza não vai aos saltos.  
Devagar se vai ao longe. (paciência)
- 7) Aqui se faz, aqui se paga.  
Amor com amor se paga. (justiça)
- 8) Águas passadas não movem moinho  
Depois da tempestade vem a bonança. (esperança)
- 9) Dar tratos á bola.  
A dúvida é travesseiro de sábio. (sabedoria)
- 10) Cada um com a sua certeza.  
Cada um sabe onde lhe dói o calo. (convicção)
- 11) Comer como galo, arrotar como pinto.  
Comer sardinha arrotar salmão. (exibicionismo)
- 12) Tal pai, tal filho  
Quem sai aos seus não degenera.  
Cara de um focinho de outro.  
A cara do pai, carrara esculpida. (identidade física ou moral)

Do que foi visto, conclui-se que não é possível falar em variação linguística sem se considerarem as circunstâncias geográficas, históricas, sociais e culturais em que o falante está imerso. Também não é possível abandonar alguns itens da interação através da palavra: adequação ao ouvinte, ao assunto, enfim à situação de uso. A necessidade de comunicação, de interação pela linguagem, impõe ao falante o exercício de várias

técnicas enunciativas para, efetivamente, ele ser um participante ativo dentro de seu grupo social e fora dele, para o que contribuem significativamente os itens fraseológicos como provérbios e expressões populares de equivalente valor semântico pelo que de universal trazem em seus conteúdos, conteúdos esses que fazem parte do repertório partilhado culturalmente pelos usuários de uma língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

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

\_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, J. G. H. *Teoria da linguagem*. Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas. 4ª tiragem emendada. Coimbra: Atlântida, 1979, vol. I.

MAINGUENEAU, Dominique. *Frases sem texto*. São Paulo: Parábola, 2014.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística*. Os níveis de fala. 9. ed. 1ª reimpr. São Paulo: USP, 2003.

SANTOS, Denise Salim. Água mole em pedra dura: provérbios nas aulas de língua materna. In: SIMÕES, Darcilia; OSÓRIO, Paulo (Orgs.). *Léxico: investigação e ensino*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 75-87.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO:  
A ORIENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO  
E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR**

*Juliana Magalhães Catta Preta de Santana* (UFRJ)  
[julianamagalhaescp@hotmail.com](mailto:julianamagalhaescp@hotmail.com)

**RESUMO**

A presente pesquisa focaliza o ensino de língua materna no que tange aos valores atribuídos à variação linguística, a saber, de que forma é colocada a variação na interação entre professores e alunos e como se aproveita (ou não) as variedades surgidas nesse contexto. Para tanto, pauta-se no quadro teórico da sociolinguística laboviana (1972, 2008), além do embasamento na sociolinguística educacional de Bortoni-Ricardo (2004), que contribui para estudos no âmbito escolar. Sendo o livro didático o material de apoio para professores no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, é objetivo desta pesquisa: (i) verificar se o livro didático apresenta elementos constitutivos do sistema linguístico de forma a identificar seus contextos de uso; (ii) averiguar se os alunos trazem sua bagagem linguística, ainda que pertencente a uma variante desprestigiada, para o ambiente da sala de aula, para, então, construir novos conhecimentos. Tem-se como amostra um livro didático referente ao ensino médio utilizado em escola pública federal do Rio de Janeiro, além de uma atividade investigativa aplicada aos alunos da 2ª série do ensino médio da referida instituição. O quadro pronominal – recorte de análise – tal como exposto no livro didático e as questões apontadas pelos alunos-informantes constituem o corpus desta pesquisa. Nota-se, por fim, que o que se ensina, muitas vezes, é uma gramática tradicional ainda vinculada aos moldes europeus, que constituiria a norma considerada padrão. A noção que os alunos apresentam sobre a variação linguística, por sua vez, demonstra uma visão paradigmática do que se idealiza como “correto” – objetivado na escola – e uma ideia dicotômica entre este “modelo” (confundido com as normas cultas) e outras formas existentes em diversificados contextos de uso – as que seriam consideradas “incorretas” no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Variação linguística. Variação e ensino. Livro didático.

### 1. *Considerações iniciais*

Muito se tem discutido acerca da abordagem do ensino da língua materna nas escolas, principalmente no que tange à finalidade deste ensino. Não há dúvidas de que este é consequência da estrutura social em que nos encontramos. Desse modo, o conhecimento trazido no ensino em sala de aula é categorizado em função dos parâmetros impostos pela sociedade. Trata-se do contexto em que se insere o ensino da língua materna e, além disso, do papel que esta passa a exercer no ambiente escolar.

Ao atentar para o ensino público do Rio de Janeiro, é notório que as variedades linguísticas referentes aos alunos não correspondem, de modo geral, às aceitas como de prestígio. Assim, a tentativa de enquadrá-los a determinado molde previsto como prestigioso na sociedade sugere certa problematização. O ensino totalmente prescritivo da língua materna é, de fato, pouco eficaz, uma vez que pressupõe um alunado nulo de conhecimentos prévios acerca do uso da língua. No entanto, os alunos são falantes de sua língua materna, o que pressupõe noções internalizadas sobre a língua, além do fato de já se comunicarem por meio desta. O que precisamos almejar, como professores, é a ampliação do conhecimento e das habilidades linguísticas desses alunos dentro de sua própria língua.

Em vista dessas circunstâncias, a intermediação do ensino de língua materna nas escolas é, no mínimo, preocupante. Ainda que a linguagem utilizada pelos alunos constitua uma norma estigmatizada, é impossível apagá-la e depositar em seu lugar uma norma de prestígio, com a qual o aluno pouco tem contato. Tampouco é válido que se mantenha limitado o conhecimento em língua materna simplesmente por assim já se comunicarem. De igual maneira, tentar substituir uma norma estigmatizada por outra considerada padrão também é uma forma de limitar o conhecimento linguístico. É necessário que se apliquem formas diversificadas no ato do ensino/aprendizagem, para que os alunos alcancem um contato com o ainda desconhecido e, a partir daí, adquiram novos conhecimentos. Isto é, o ensino/aprendizagem da língua (qualquer que seja ela) deve se concretizar não como forma de substituição, mas sim como acréscimo linguístico. Desse modo, a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos seria viável e mais próxima.

Ampliar as habilidades linguísticas dos alunos significa oferecer subsídios para que possam se adequar – adequar seus discursos – às circunstâncias a que são expostos em sociedade. Deve-se, para tanto, pensar no modo como dialogar com determinados grupos, levando em conside-

ração os conhecimentos e usos linguísticos que cada um traz consigo. Nesse sentido, um ponto crucial para compreender como se consolida a língua materna nas escolas é examinar a abordagem dos livros didáticos utilizados – aceitos pelo PNLEM (2011) –, já que estes servem de base para os professores.

Os livros didáticos são o material de apoio mais utilizado pelos professores – tendo em vista até mesmo a ampla carga horária de muitos docentes (que, por isso, talvez não consigam formular seu próprio material de trabalho) –, de modo a servir como guia no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. É essencial que os professores, além de todos que de alguma forma têm relação com a educação, pensem não só o que de fato trabalhar em sala de aula, mas também em como trabalhar em sala de aula. Em vista disso, propus averiguar o quadro pronominal do português brasileiro tal como exposto em um livro didático referente ao ensino médio utilizado em escola pública federal do Rio de Janeiro, em congruência com a abordagem feita pela professora<sup>39</sup> em sala de aula ao trabalhar tais aportes linguísticos junto aos alunos. Ao observar o conteúdo de *pronomes*, levei em consideração a relevância de seu aporte para a configuração das variedades linguísticas, já que revela diferentes manifestações plausíveis na língua, devendo, portanto, ser explorado dentro de seus contextos de uso.

Este trabalho, assim, teve por foco o ensino/aprendizagem de língua materna no que tange aos valores atribuídos à variação linguística, a saber, de que forma é colocada a variação no diálogo entre professores e alunos, mais especificamente referente ao ensino médio, e como se aproveitam (ou não) as variedades surgidas nesse contexto. Nota-se, logo, a preocupação aqui presente em buscar a ampliação das habilidades linguísticas do alunado, bem como sua capacidade de adequação a diversas circunstâncias de uso da língua. Isto é, trata-se de aprimorar a habilidade dos alunos em adequar-se aos possíveis contextos linguísticos: onde se fala, para/com quem, quando, e com que finalidade. Nesse âmbito, seguem os aspectos teóricos que nortearam este trabalho.

---

<sup>39</sup> Este trabalho foi realizado durante um período de estágio, no ano de 2013, quando acompanhei uma turma de segunda série do ensino médio em uma escola federal do Rio de Janeiro.

## 2. *Fundamentação teórica*

Ao pesquisar sobre a língua materna, compreende-se que a língua é viva e, portanto, naturalmente passível de constantes mudanças. Sabendo ainda que o enfoque deste trabalho não foi uma análise diacrônica de mudanças linguísticas, o aporte teórico que aqui se fez necessário é referente ao estudo sincrônico de variedades linguísticas, tal como abordadas no ensino médio. Para tanto, a sociolinguística laboviana representa relevante papel no aprofundamento da reflexão sobre a variação no livro didático e no ensino de língua materna. A partir desta linha investigativa, apresentam-se os conceitos principais da teoria utilizada no campo de análise deste trabalho.

### 2.1. Contribuições da sociolinguística para o ensino

Labov (2008) viabiliza a noção de língua aqui adotada: “A língua é uma forma de comportamento social [...]. Crianças mantidas em isolamento não usam a língua; ela é usada por seres humanos num contexto social, comunicando suas necessidades, ideias e emoções uns aos outros”. (LABOV, 2008, p. 215)

Precursor da sociolinguística, William Labov pensa e desenvolve subsídios para o estudo da linguagem em sua inscrição no social, ponderando também sobre as dificuldades encontradas na tentativa de apreciações sociolinguísticas. O autor aponta para a variação e mudança linguísticas, de maneira a explorar o sistema de regras variáveis em que se manifesta a língua. A esse respeito, Weinreich, Labov e Herzog (1968) defendem o princípio da heterogeneidade ordenada, a partir do qual se compreende a natureza variável da língua – não homogênea –, isto é, entende-se a variação como inerente à língua. Porém, essa variação se dá de forma ordenada, o que promove a noção de regras variáveis, postulado que permite à sociolinguística estudar e sistematizar a variação linguística. Neste trabalho, a abordagem sociolinguística que se utiliza volta-se para a questão do ensino da língua materna. Para tanto, busquei valer-me de recentes pesquisas sobre o tema da variação a fim de apurar o ensino atualmente aplicado nas escolas.

Conforme afirma Cyranka (2010), o aluno, na escola, já apresenta saberes sobre sua língua que permitem uma comunicação regular em sociedade. O ensino de língua materna não se trata, pois, de anular tais saberes em função de assentar outros – como foi mencionado anteriormente

te. É aparente, portanto, a dificuldade em aproximar o âmbito escolar e a conduta dos professores ao universo linguístico trazido pelos alunos. O domínio escolar, por sua vez, acaba por impor uma “norma padrão” de uso da língua, referente aos compêndios gramaticais; norma esta relacionada ao contexto social e político ainda vigente no século XXI – domínio da elite brasileira em detrimento das demais camadas sociais e seus usos linguísticos. Essa imposição faz referência ao fato de que as escolas insistem em uma abordagem baseada, em sua origem, nos padrões linguísticos lusitanos, no português de Portugal.

O prestígio associado ao determinado português-padrão é, segundo Bortoni-Ricardo (2004), uma consequente herança colonial, dispondo de um enraizado valor cultural. Deve-se, porém, questioná-lo e desmistificá-lo de modo a compreender suas decorrências na estruturação social. No que tange às desigualdades sociais, a língua é representativa de sua cultura, demonstrando, então, os valores linguísticos da sociedade e seus estigmas. Assim, “é preocupante o fato de muitos estudiosos e professores considerarem que toda linguagem, e conseqüentemente, a cultura das crianças de classes populares, tem que ser substituída pela língua da cultura institucionalizada”. (CYRANKA, 2010, p. 504)

Nesse sentido, os PCN referentes ao ensino médio já evidenciam uma preocupação com a representação de variantes linguísticas no processo de ensino/aprendizagem de língua materna:

Por exemplo, no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela no contexto de legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade. [...] O conhecimento que pode parecer, em um primeiro momento, como imediato, tem por trás de si uma história de lutas classificatórias que devem ser revistas no âmbito escolar. A maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social (BRASIL, 1999, p. 127).

Tendo em vista que a noção de *norma* é constantemente aludida no que se refere à compreensão do que se deve ensinar em sala de aula, é válido questionar que norma é considerada nos PCN (1999). A fim de aclarar tal questão, Vieira (2009) põe em discussão que língua padrão é essa objetivada no contexto escolar. De fato, há um distanciamento considerável entre a norma padrão reverenciada nos compêndios gramaticais e a norma culta efetivamente utilizada por brasileiros cultos em situações de monitoramento.

Ao que parece, já constitui ponto pacífico, para pesquisadores e professores, a legitimidade da variação linguística. Ocorre que os cerca de 40 anos de boas e produtivas pesquisas sociolinguísticas no país não receberam, ainda, a divulgação desejável. Verifica-se, por vezes, a nosso ver, uma visão estereotipada e dicotômica do amplo espectro da variação. A uma concepção homogeneizante de língua, sobrepôs-se uma outra, que assume a existência da variação, mas que a localiza num espaço fora da escola, como se fosse viável pensar, o tempo todo, assim: “a variação é legítima, a variante x é viável, mas na “norma culta”, a suposta norma da escola, essa variante não cabe, não é adequada. (VIEIRA, 2009, p. 54).

A “norma culta padrão” empregada nas escolas faz referência a um “padrão culto escrito”, na tentativa de empregar os usos linguísticos de prestígio supostamente evidenciados em textos acadêmicos e jornalísticos. No entanto, essa norma idealizada não corresponde de fato às normas utilizadas pela elite brasileira, nem mesmo no que se refere à escrita. O conceito de *norma*, nesse caso, refere-se ao que é normal dentro de determinado contexto social, seja na escrita, seja na oralidade. Isto não significa a ausência de regras na norma, mas essas regras, ainda que sistematizáveis, são também variáveis. É inviável a abordagem e imposição de uma determinada “norma culta padrão” como sendo única e invariável, posto que até mesmo as normas cultas de uso da língua variam a depender do contexto em que se encontram seus falantes.

Criou-se, então, uma era pedagógica de bipolaridades: a norma culta versus outras normas; a escrita versus as falas; o formal versus os informais, sendo supostamente o primeiro polo dessas dicotomias estável e homogêneo, como se, na realidade, a legitimidade da variação se verificasse apenas na fala dos outros, não na do professor, nem na dos “bons textos”. Instaura-se, então, uma tentativa constante do professor em estabelecer, no contexto escolar, as estruturas de uma norma culta vista como invariável. Resulta disso a flagrante contradição entre a proposta teórica e a prática da sala de aula – na fala do professor, na teoria gramatical, e nos diversos textos apresentados aos alunos (VIEIRA, 2009, p. 54).

Como evidenciado acima, há, na verdade, uma pluralidade de normas também no padrão culto – desde a oralidade até a escrita. O ensino da língua, de certo modo formatado pelos padrões linguísticos lusitanos, corrobora a abordagem realizada no contexto escolar, como se não houvesse variedades cultas brasileiras. Foi a partir dessas considerações que busquei fundamentar este trabalho. Em vista dos pressupostos sociolinguísticos aqui apresentados, expõe-se, a seguir, a metodologia utilizada para promover uma abordagem do tratamento dado à variação linguística em um contexto escolar atual.

## **2.2. Aspectos metodológicos**

Primeiramente, fez-se uma leitura dos capítulos descritivos do livro didático em questão, de maneira a abranger a variação linguística nele apresentada de modo geral. A partir deste ponto e de suas consequentes ponderações, construiu-se um questionário que serviu de base para a apreciação crítica aqui realizada. Trata-se da organização de questões a serem respondidas por alunos-informantes, como método utilizado para a coleta de dados. Este questionário foi constituído inicialmente por questões gerais sobre o tema da variação linguística, na tentativa de alcançar a noção que os alunos apresentam sobre as variedades da língua. Com isso, foi possível um posterior contraponto entre o que o livro didático aponta e o conhecimento que os alunos demonstram acerca da noção de variação; conhecimento este desenvolvido por meio da interação professor-aluno, conduzida conforme indica o livro didático.

Em seguida, como recorte de análise, este trabalho centrou-se na exposição do quadro pronominal do referido livro. Propus analisar, assim, a forma como se coloca a variação linguística no ensino dos pronomes, visando a constatar se e como se explicitam suas circunstâncias de uso. Neste momento, questões específicas sobre o aporte do quadro pronominal foram adicionadas ao questionário anteriormente iniciado. Ao aplicar o questionário, pôde-se delinear o resultado quantitativo da coleta dos dados por meio dele adquiridos. Associando-o a um estudo de caso, deu-se a constatação da abordagem feita sobre o tema em questão no contexto escolar, na interação professor-alunos orientada pelo livro didático. As observações feitas durante a exposição do conteúdo abordado foram acompanhadas em um caderno de campo – realizado durante as aulas assistidas da 2ª série do ensino médio.

Dentro desta proposta, foi possível avaliar o tratamento dado à variação linguística para a apresentação do quadro pronominal no referido livro didático, em congruência com a atitude averiguada na abordagem em sala de aula. Paralelo à interpretação qualitativa dos dados coletados, alcançou-se uma análise sobre o tema da variação no ensino. Na seção seguinte, expõe-se a análise e interpretação de dados realizada neste trabalho.

### 3. Análise e interpretação dos dados

A fim de ponderar sobre o tema da variação linguística tal como abordado no ensino médio, analisei o quadro pronominal do livro didático observado em comparação aos dados produzidos a partir do questionário aplicado aos alunos. Ao mesmo tempo, busquei explorar as notas feitas no decorrer das aulas assistidas na escola federal do Rio de Janeiro, como forma de alcançar uma análise produtiva. Para tanto, obtive um total de 16 alunos-informantes<sup>40</sup>, inseridos na faixa etária entre 15 e 16 anos, cursando a 2ª série do ensino médio. O grupo é de sexo masculino e abrange diferentes camadas socioeconômicas.

Para dar início à análise dos dados, considero a abordagem feita no capítulo *Pronome I* (capítulo 15) do livro didático. O capítulo busca definir e classificar os pronomes, explicitando as funções que exercem em determinados discursos. No intuito de abarcar a compreensão dos pronomes em termos de classificação, apresentam-se os quadros pronominais expostos em seguida. Sobre a forma adotada para tanto, é importante destacar certas observações.

Ao classificar os pronomes pessoais, primeiramente, expõe-se um quadro referente à primeira, segunda e terceira pessoas do singular e plural:

<b>1ª pessoa</b>	- <i>eu</i> (singular); <i>nós</i> (plural)
<b>2ª pessoa</b>	- <i>tu</i> (singular); <i>vós</i> (plural) - pronomes de tratamento que, embora empregados com a forma verbal de 3ª pessoa, referem-se à 2ª pessoa do discurso: - <i>você</i> (singular); <i>vocês</i> (plural) - <i>o senhor, a senhora</i> (singular); <i>os senhores, as senhoras</i> (plural) - <i>Vossa Excelência</i> (singular); <i>Vossas Excelências</i> (plural)
<b>3ª pessoa</b>	- <i>ele, ela</i> (singular); <i>eles, elas</i> (plural)

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p. 346)

Neste, nota-se que se insere o pronome *você* indicativo da segunda pessoa (mas em concordância com a terceira) – ainda não exposto em quadros pronominais mais tradicionais –, porém é inserido como pronome de tratamento, em paralelo às formas *o(s) senhor(es)* e *Vossa(s) Excelência(s)*; citado, de certo modo, apartadamente. Ao mesmo quadro não

<sup>40</sup> Ressalto que este trabalho consiste em uma pesquisa piloto, a qual deu origem à pesquisa de mestrado que desenvolvo atualmente (ainda em desenvolvimento).

se adiciona a forma pronominal *a gente*, forma inovadora que já compõe nosso quadro pronominal real e já começa, também, a ser implementada em alguns gêneros da escrita (DUARTE, 2013). Esta forma só é mencionada, no livro, como um “extra”, em um adendo denominado *De olho na fala*. Como se pôde averiguar, a variante *a gente* é mostrada separadamente, além de ser descrita como forma exclusiva da fala em contextos coloquiais de comunicação. Em seguida, tem-se outro quadro, o qual busca “uma melhor visualização da variação nas formas dos pronomes pessoais” (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 348).

Ao observá-lo, é possível destacar certo contraste com relação à realidade linguística atual: o pronome *você*, inserido no quadro anterior e empregado em diversas variedades do português brasileiro, foi retirado do quadro pronominal que englobaria os pronomes pessoais retos em correlação com os oblíquos. Acerca da devida inserção do pronome *você* neste segundo quadro analisado, infere-se que este já assume caráter de forma pronominal de segunda pessoa (RUMEU, 2004), não devendo, portanto, ficar à margem do quadro pronominal.

Pessoas do discurso		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	Me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe se	ele, ela si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes se	eles, elas si, consigo

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p. 348)

No que se refere à ação reflexiva em segunda pessoa, indica-se a construção de uma concordância pouco verificada na variedade carioca: “Tu te penteias sempre depois que acordas?” (op. cit., p.349). É constatado que, na variedade carioca, o emprego do *tu* se realiza em contextos mais informais do que o de *você*, ainda que ambos se utilizem de modo informal. A partir do exemplo exposto, uma variante carioca de fala mais informal seria, possivelmente, “tu se penteia sempre depois que acordas?”, na qual o pronome *tu* concorda com o oblíquo átono *se* e com o verbo também na terceira pessoa. Amplamente empregado desta forma na oralidade carioca, o uso do *tu* é considerado inadequado em circunstâncias mais formais no Rio de Janeiro. Já na variedade sulista, por exemplo, o uso do *tu* se verifica formal e informalmente, ainda que empregado em concordância com a segunda pessoa – como mostra o exemplo dado no

livro. Seria plausível que neste, além de na mediação feita pelo professor em sala de aula, as distinções entre variedades linguísticas fossem exploradas. Embora haja um capítulo destinado ao estudo da variação (inserido em outro volume da coleção a qual pertence o livro aqui analisado), é necessário que os conteúdos linguísticos em geral sejam abordados de forma a abranger as variantes existentes na língua para os fenômenos em questão, tendo em vista que a variação é inerente à língua como um todo (não devendo ser compreendida apenas de modo destacado dos conteúdos linguísticos específicos).

É parte importante da formação do alunado, por exemplo, a compreensão de que em uma variedade culta sulista o emprego do *tu* é totalmente aceitável em contextos formais e bem monitorados, como em uma defesa de tese ou conferência acadêmica. Nessa mesma circunstância, uma variedade culta carioca rechaçaria seu emprego. No entanto, o choque provavelmente não seria causado em função da não concordância entre pronome e verbo, mas sim devido ao emprego do *tu* em contexto de bastante formalidade. O preferencial, nesse caso, seria o emprego de *vo-cê*. Retoma-se, logo, que o uso do pronome *você* é verificado em uma norma culta carioca e, ainda assim, é distanciado do quadro pronominal exposto. Sobre a variável pronominal de segunda pessoa, o distanciamento de falantes cariocas para com a concordância prescrita no livro e no ambiente escolar se pode evidenciar no questionário aplicado para esta pesquisa. Neste, constatou-se que os 16 alunos-informantes consideraram a construção “*tu tem*” incorreta. Entretanto, ao informar o que os mesmos diriam em substituição, 10 optaram pela construção “*tu tens* que *se* aproximar mais (...), Virso!”. Nota-se, logo, a tentativa de seguir uma norma dada como culta na escola com a concordância *tu tens* – ressalte que a concordância verbal apresenta visibilidade mais imediata no que tange a variedades linguísticas estigmatizadas; é mais saliente. Porém, o distanciamento previsto para falantes cariocas, como os informantes em questão, é esclarecido na aceitação da concordância entre *tu* e o pronome *se*.

Foi possível notar, a partir das ponderações acima feitas, que a noção de variação acaba por ser sintetizada nas dicotomias gramática normativa x linguagem coloquial e escrita x fala. A escrita é posta como representativa da “gramática normativa”, enquanto a fala só é citada como linguagem coloquial. Na verdade, existe variação quanto à fala: variação diastrática, diatópica, estilística, em contextos de mais ou menos monitoramento, como foi visto anteriormente. A fala não é apenas representativa de linguagem coloquial. A escrita, por sua vez, também apre-

senta variações: textos acadêmicos diferem da escrita de crônicas e da escrita de artigos de jornal, por exemplo, sem que estes denotem uma escrita incorreta ou estigmatizada. O frequente uso da expressão “gramática normativa” para designar os usos corretos demonstra uma noção de norma apenas como conjunto de regras, representativo de uma “norma culta padrão” supostamente invariável. E, como vimos na seção 3.1, as normas cultas de uso diferem da norma padrão idealizada.

		Um possuidor		Vários possuidores	
		Um objeto	Vários objetos	Um objeto	Vários objetos
1ª pessoa	masc.	meu	meus	nosso	nostros
	fem.	minha	minhas	nossa	nostras
2ª pessoa	masc.	teu	teus	vosso	vossos
	fem.	tua	tuas	vossa	vossas
3ª pessoa	masc.	seu	seus	seu	seus
	fem.	sua	suas	sua	suas

Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p 352)

Com relação à descrição dos pronomes possessivos, afirma-se que podem assumir as formas expostas no quadro acima.

Nele, não há menção à forma pronominal *da gente*, no caso com referência a um objeto possuído por segunda pessoa do plural. Além disso, não é mencionado o uso do possessivo *seu* com referência à segunda pessoa do discurso. Este é citado somente com relação à terceira pessoa. A questão da ambiguidade acarretada por seu emprego não é demonstrada, uma vez que não se inferem as formas *dele(s)* e *dela(s)*. Tal questão é trabalhada na interação em sala de aula, porém sem enfoque na variação linguística. O frequente emprego do possessivo *seu* referente à segunda pessoa na variedade carioca não é abordado junto aos alunos, o que os distancia do processo de estudo, compreensão e desenvolvimento da língua. A necessidade de compreender o uso do possessivo *seu* referente à terceira pessoa não anula a presença do *seu* remetente à segunda. Ambos os conhecimentos (entre outros) são indispensáveis ao estudo da língua, e contribuem, inclusive, para que os alunos consigam refletir sobre a diversidade de usos linguísticos.

No que tange às formas de pronomes de tratamento, expõe-se outro quadro contendo as principais, bastante distanciado da realidade atual dos alunos (e também da professora):

Abreviatura	Tratamento	Usado para
V. A.	Vossa Alteza	príncipes, arquiduques, duques
V. Em. <sup>a</sup>	Vossa Eminência	cardeais
V. Ex. <sup>a</sup>	Vossa Excelência	altas autoridades do governo e oficiais das

		forças armadas
<b>V. Mag.<sup>a</sup></b>	Vossa Magnificência	reitores das universidades
<b>V. M.</b>	Vossa Majestade	reis, imperadores
<b>V. Ex.<sup>a</sup></b> <b>Rev.<sup>ma</sup></b>	Vossa Excelência Reverendíssima	bispos, arcebispos
<b>V. P.</b>	Vossa Paternidade	abades, superiores dos conventos
<b>V. Rev.<sup>a</sup></b> <b>V. Rev.<sup>ma</sup></b>	Vossa Reverência ou Vossa Reverendíssima	sacerdotes em geral
<b>V. S.</b>	Vossa Santidade	papa
<b>V. S.<sup>a</sup></b>	Vossa Senhoria	funcionários públicos graduados, oficiais até coronel; na linguagem escrita, pessoas de cerimônia

**Fonte: Abaurre; Abaurre; Pontara (2008, p. 350)**

A questão focalizada a partir deste quadro, porém, recai sobre o emprego das formas *você* e *vocês* em substituição a *tu* e *vós* em muitas variedades do português do Brasil – provenientes das formas arcaicas *Vossa(s) Mercê(s)*. Tal emprego é devidamente pontuado no livro didático, refletindo uma orientação válida à mediação que será feita pelo professor.

As formas *você* e *vocês* (usadas em muitas variedades do Português do Brasil, em substituição a *tu* e a *vós*, para assinalar a 2ª pessoa do discurso) originam-se das formas arcaicas de tratamento respeitoso *Vossa(s) Mercê(s)*, das quais resultaram a partir de uma série de reduções fonológicas. (ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, 2008, p. 351).

Ainda assim, vale lembrar que o uso do pronome *vós* também se pode verificar em determinados contextos atuais. Na Igreja ou em orações, por exemplo, o emprego de *vós* é amplamente verificado. Este, por sua vez, é um ambiente próximo de muitos alunos, os quais sequer notam o uso do pronome destacado, afastando-o da língua em uso, o que os distancia do processo de ensino-aprendizagem.

Analizados os quadros pronominais expostos no livro didático, em congruência com o reflexo na aprendizagem dos alunos, pôde-se perceber certa defasagem com relação à concepção de variação linguística. Dentre os 16 alunos-informantes, todos consideraram sua fala como incorreta – a exceção de um, que, mesmo optando pela resposta de que não fala incorretamente, justificou-a afirmando que “tenta falar corretamente”. Em sua maioria, a presença de vícios de linguagem e gírias foi utilizada como explicação para uma fala incorreta. Em comparação com a fala da professora, a maioria considerou que a docente utiliza construções “mais corretas” ou apresenta maior preocupação com a “norma culta”.

As ponderações feitas a partir do questionário aplicado, por conseguinte, demonstraram certa discrepância no que diz respeito ao conceito de norma. Tem-se a ideia de norma somente relacionada a um conjunto de regras-padrão e, deste modo, invariável. Nesse âmbito, um dos informantes justificou a avaliação de sua fala como incorreta “por não pensar em normas durante a fala”. Outro, sobre o uso da construção *das pessoa* por uma personagem de quadrinhos, alegou que “ela deve pertencer a uma região cuja fala é característica, como o interior, cidades pequenas, etc.”; outro, ainda, afirma que “a mesma não possui muita instrução sobre a forma correta de linguagem, pois vive em uma área rural”. Na verdade, toda fala é característica/representativa de uma ou outra variedade. O conceito de norma é relacionado diretamente à idealizada norma padrão, na ilusão de que esta seja referente a uma norma culta de uso, enquanto as demais normas linguísticas – o que é normal em outras variedades – são tomadas como formas incorretas ou muito distantes dos usos cultos e, por isso, inválidas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes respostas de alunos para a mesma questão: “ela não tem muito conhecimento a cerca de concordância”; “há uma falta de alfabetização na senhora”.

Assim sendo, as constatações feitas com este trabalho propiciam uma discussão sobre o efeito que causam no ensino da língua materna. Como se pode notar, a norma culta, na verdade, também apresenta variações, as quais se deveriam trazer à baila no domínio escolar. É importante promover meios para que se compreenda a noção de variedades linguísticas sem que estas se imprimam em contraposição à suposta “variedade culta da língua”.

#### **4. Considerações finais**

A análise do quadro pronominal no livro didático *corpus* deste trabalho possibilitou perceber, ainda em contexto do século XXI, a imposição de uma norma padrão na escola. Esta, como se pôde observar, é influenciada pelos padrões lusitanos e reverenciada nos compêndios gramaticais.

Embora já haja uma evolução na orientação do livro didático, ainda há uma visão polarizada da variação linguística. O espaço da variação é reservado a uma “fala coloquial”, enquanto a escrita mais formal, focalizada na escola, demanda os usos “corretos”, uma variante culta da língua – a qual se confunde, conforme a análise feita, com um padrão idealizado. No que tange ao questionário aplicado, foi possível perceber essa

mesma visão polarizada por parte dos alunos. Os contextos de fala mais informal são compreendidos como o espaço previsto para a variação (espaço que englobaria os “erros”), como se os gêneros de escrita culta não variassem. Além disso, a noção de norma demonstrada pelos alunos ainda se encontra restrita a um conjunto de regras modelo, não compreendendo a noção de norma no sentido usual das práticas linguísticas, do uso da língua.

O espaço em que se manifesta o uso de variedades não-padrão, no livro, é deslocado do espaço total, como se não apresentasse igual valor com relação às regras de uso descritas no todo do livro – vide o adendo *De olho na fala*. Tais regras de uso se referem a uma norma padrão idealizada, que, objetivada nos compêndios gramaticais, é tomada como alvo no âmbito escolar. Esta, de fato, diverge da norma culta efetivamente utilizada por brasileiros, até mesmo em situações de alto monitoramento. De maneira a contrapor o evidenciado no livro didático e na interação escolar observada, esta norma culta também apresenta variações, as quais não são aludidas no domínio escolar. Os dados analisados permitiram constatar que se transmite a noção de variedades linguísticas, mas que estas se imprimem em contraposição à “variedade culta da língua”. No entanto, como se pode notar por meio das teorias sociolinguísticas anteriormente aludidas, há normas cultas de uso da língua, que variam até mesmo na escrita.

Ao não compreender a existência dessas variedades cultas, acaba-se por buscar uma substituição das variedades trazidas pelos alunos em prol de uma suposta língua-alvo, defendida no livro didático. Esta, na interação professor-alunos, é depositada na figura do professor, detentor do saber – “aquela que fala corretamente, preocupada com as normas”, como apontado na análise. Nesse sentido, o professor é distanciado da variedade que ele próprio apresenta, visto que a norma nele depositada é, na verdade, idealizada. Além disso, nem mesmo um falante pode apresentar-se numa só variedade, uma vez que todos modificamos a fala em função de determinados contextos – variação estilística. O desejável é que os alunos sejam capazes de identificar e se adequar a tais contextos de uso, sem que seja necessário o abandono da variedade linguística por eles trazida.

Desse modo, ainda que a compreensão das variedades cultas, na escrita e oralidade, seja objetivada no ensino, é preciso aproveitar os saberes que os alunos já detêm. É importante, ainda, valer-se dos usos linguísticos que apresentam no cotidiano, no próprio contexto escolar; usos

constantemente variáveis – bem como a língua no geral, que é viva. Assim, as habilidades linguísticas dos alunos seriam amplificadas, ao passo que a linguagem por eles trazida, valorizada. Alunos, corpo docente e a língua como objeto de estudo seriam aproximados, o que auxiliaria o processo de ensino-aprendizagem e faria expandir o conhecimento linguístico a ser aplicado nas diversas atividades de letramento, consoante diversificados gêneros textuais, nas atividades de leitura e produção textual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*, vol. 2. São Paulo: Moderna, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MOZZER PINTO, Consuelo Domenici. *Aportes sociolinguísticos à prática do professor: implicações na sala de aula*. 2010. Disponível em:

<[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/501-513.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/501-513.pdf)>. Acesso em: 20-05-2013.

\_\_\_\_\_; PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, p.17-28, jan./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/501-513.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/501-513.pdf)> Acesso em: 25-05-2013.

DUARTE, M. E. L. O papel da sociolinguística na descrição da gramática escrita contemporânea. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: Edufrn, 2013. p. 115-142.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

RUMEU, M. Brito. *A inserção do 'você' no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexos de uma mudança linguística socialmente encaixada*. 2012, p. 147-190. Disponível em:

<[http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/28\\_linguistica\\_147\\_190.pdf](http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/28_linguistica_147_190.pdf)>. Acesso em: 02-07-2013.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Variação linguística, texto e ensino. Con(textos) Linguísticos*. Vitória, n. 3, p. 53-75, 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 1968.

**VOZES IMIGRANTES:  
UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESLOCAMENTOS  
NA FRONTEIRA TEX-MEX<sup>41</sup>**

*Natália da Silva Bravo* (UERJ)

[natsbravo@gmail.com](mailto:natsbravo@gmail.com)

*Ana Cristina dos Santos* (UERJ)

[anacrissuerj@gmail.com](mailto:anacrissuerj@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo discutir o deslocamento dos imigrantes na fronteira entre o México e os Estados Unidos e suas consequências para a reconfiguração do sujeito feminino. Para tanto, utiliza-se o livro *La Migra me Hizo los Mandados* (2002), de Alicia Alarcón. A obra reúne testemunhos de imigrantes que passaram pela experiência de cruzar ilegalmente tal fronteira. Foram escolhidos os testemunhos nas vozes femininas que retratam a realidade e as dificuldades dessa passagem em busca da realização de um sonho: a vida nos EUA. Para análise proposta, utilizam-se os textos de Almeida (2010) e Hollanda (2005) sobre as relações de gênero; de Toro (2010), Bauman (2006) e Augé (2007) para as noções de espaço e deslocamento; de Canclini (2008) para o conceito de fronteira e hibridização; de Hall (2005) para as questões das identidades na contemporaneidade e a diáspora e Campuzano (1999) para a definição de testemunho.

**Palavras-chave:** Deslocamento. Gênero. Identidade. Alicia Alarcón.

**1. Introdução**

Característica da época contemporânea, a globalização se define em uma palavra: interação, seja ela de pessoas, culturas, economias, políticas ou informações em geral. Como consequência, há uma troca que possibilita outra visão de mundo, como se todos os lugares fossem facil-

---

<sup>41</sup> *Tex-Mex*: expressão adjetiva para tratar de cultura, comida e variante linguística originadas no Texas, fronteira com o México.

mente acessíveis e as fronteiras entre os países se diluíssem. Nessa nova perspectiva, a interação entre os povos e o deslocamento entre territórios são facilitados, devido, principalmente, à evolução tecnológica que aproxima pessoas e, por conseguinte, espaços e culturas. Há um câmbio de informações de dimensão transnacional. O contato com o outro, o conhecimento, a troca de costumes e o compartilhamento de experiências advindos dessas inter-relações ultrapassam as fronteiras nacionais e podem ser motivadores e influenciáveis na vida do indivíduo.

Depreendemos, portanto, que a globalização desarticula o conceito de nação proposto pelo ideal romântico. Esse visava homogeneizar um mesmo espaço territorial e toda sua população, agrupando-a sob as mesmas formas linguísticas, religiosas e culturais. Assim, uma nação se diferenciava da outra por suas características e capacidade de criação, ou seja, por sua autonomia cultural. Na globalização, os deslocamentos de pessoas contribuem para a produção cultural simultânea que desestabiliza o conceito de nação pelo contato constante entre as culturas. Os contatos podem ocorrer pessoalmente ou à distância pelos meios de comunicação, possibilitando outra maneira de construir ou reconstruir a subjetividade, que vai além da nação pertencente. Desse modo, o deslocamento é capaz de construir ou modificar os costumes de uma nação e, logo, de um indivíduo, independente da identidade cultural existente no território ao qual pertence, como nos descreve Toro (2010, p. 11):

*La diáspora cultural inscribe en el territorio una multitud de nuevos sonidos, colores, que son también nómades, que se encuentran siempre en un estado de flujo y reflujo, en continuo estado de cambio. Esta inscripción confronta muchas lenguas, muchas historias, muchas geografías.*

A desestabilização do conceito de nação acarreta a desarticulação da identidade do sujeito concebida como intrinsecamente fixa e imutável. Na contemporaneidade, também conhecida como época pós-moderna, o sujeito está em constante movimento, seja em busca de uma nova oportunidade, de um lugar diferente para viver, de um espaço com o qual se identifiquem mais ou, simplesmente, por meio de movências passageiras como viagens. O sujeito, devido a esses deslocamentos, encontra-se fragmentado, e sua identidade é mutável, reconfigurável a partir dos contatos mais frequentes com o mundo além das fronteiras “imaginadas” entre cidades, estados, países e continentes, ou como nos assevera Hall (2005, p. 13): “A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A contínua dispersão na época contemporânea de pessoas em busca de melhores condições econômicas e sociais de vida, mais especificamente em busca de uma vida mais digna e justa é o tipo de deslocamento territorial analisado neste trabalho. Nessa perspectiva, discutimos o deslocamento de característica transnacional dos imigrantes na fronteira entre o México e os Estados Unidos e suas consequências para a reconfiguração do sujeito feminino, a partir da obra de Alicia Alarcón, *La Migra me Hizo los Mandados* (2002). O texto de Alarcón trata da migração ilegal – que envolve cruzar fronteiras nacionais sem a devida documentação – praticada principalmente por mexicanos e por indivíduos de outras nacionalidades da América Central para os Estados Unidos. Uns porque buscam uma vida melhor; outros porque se veem obrigados, já que seu país natal encontra-se em uma situação caótica de violência, de pobreza ou de ameaças. Esses casos de migração configuram o que se costuma denominar deslocamento diaspórico. As pessoas diaspóricas são aquelas que vivem fora de seu país de origem, mas os costumes ainda se mostram enraizados, já que foram forçadas, por diversas razões, a viverem em outro lugar.

Em sua obra, Alarcón reúne testemunhos de alguns latino-americanos que contam experiências vividas e consideradas como bem-sucedidas ou frustradas ao atravessarem ilegalmente a fronteira entre os dois países, fronteira também conhecida como TEX-MEX. Nos relatos dos emigrantes é perceptível o sentimento que cada um possui de que está fazendo algo ilegal, mas eles não se sentem como cometendo um crime, não se percebem como criminosos. Eles, em geral, querem apenas pagar para poder cruzar a fronteira e, realizar o projeto migratório: trabalhar, juntar dinheiro e retornar ao país de origem. Os testemunhos reunidos no livro foram produzidos tanto a partir dos relatos dos indocumentados sobre a experiência fronteiriça, como também das entrevistas feitas sobre essa viagem que, com a intervenção da autora, receberam um substrato novelesco, tornando-se romanceados. Esses são chamados de testemunhos mediados (CAMPUZANO, 1999, p. 26). Cada experiência relatada traz consigo uma grande carga emocional, já que a imigração ilegal oferece diversos riscos, dentre os quais ser pego pelo departamento de imigração americana (conhecido como “La migra”) pode ser considerado o menor de todos.

Nesses testemunhos, em especial os narrados por mulheres, é possível analisar as mudanças ocorridas no comportamento e na subjetividade da protagonista ao longo da viagem repleta de obstáculos, o que refle-

te na reconfiguração do sujeito, após cada situação vivida, seja no modo de agir ou de pensar. Essa análise das trajetórias mediadas por Alicia Alarcón permite a reflexão acerca das questões da contemporaneidade, como a globalização e o multiculturalismo, atuando como fatores que reconfiguram espaços, territórios e a subjetividade. Especificamente, a influência desses fatores nas reconfigurações da subjetividade do sujeito feminino em trânsito.

## 2. *A fronteira: o não-lugar*

A fronteira entre o México e os Estados Unidos é o cenário no qual ocorrem todas as experiências relatadas em *La Migra me Hizo los Mandados* (2002). Denominada como limite geográfico entre territórios, as fronteiras não limitam a relação entre as pessoas. É o lugar móvel, polifônico, feito de incessantes travessias externas e internas, permitindo o experimentar de identidades que mostra as diversas maneiras de viver e transitar na contemporaneidade. Por tal motivo, é o lugar onde as culturas se fundem e se rompem as barreiras entre tradições e idiomas. Na obra, Tijuana, cidade fronteira mexicana pela qual partem a maioria dos imigrantes, é exemplo dessa troca cultural, que não está refletida somente nas pessoas, mas também em todo esse território. Como descreve Canclini (2008, p. 320):

O caráter multicultural da cidade se expressa no uso do espanhol, do inglês, e também das línguas indígenas faladas nos bairros e nas montadoras ou entre aqueles que vendem artesanato no centro. Essa pluralidade se reduz quando passamos das interações privadas às linguagens públicas, as do rádio, da televisão e da publicidade urbana, em que o inglês e o espanhol predominam e coexistem “naturalmente”.

Logo, a fronteira torna-se um local evidente de cultura híbrida, um “laboratório intercultural” (CANCLINI, 2008, p. 322). Há influências vindas de todos os lugares, o conceito de identidade étnica é dissolvido como consequência desse intercâmbio de costumes, que não é apenas fruto da globalização da era moderna, é, primeiramente, advindo dos encontros culturais da colonização. A obra de Alicia Alarcón (2002, p. 62) também traz, em seus testemunhos, as impressões dos imigrantes sobre essa mescla de culturas no próprio território estadunidense:

*Llegar a Miami fue como llegar a una ciudad de Latinoamérica. Se hablaba español en todos los sitios [...] Decidí viajar a Los Ángeles donde encontré a muchos salvadoreños. Habían hecho de una parte de la ciudad una pequeña Centroamérica.*

Esse espaço entre países, embora seja caracterizado pela fissão e fusão de culturas, é o lugar em que os latino-americanos desafiam, pela sua marginalidade, o poder hegemônico dos Estados Unidos e cruzam ilegalmente para viverem nas cidades americanas. Na obra, é um local de transição de pessoas e, em vista disso, é um local abandonado, um território vazio onde tudo é permitido e no qual se modelam relações sociais e de poder definidas por esse espaço. Nesse âmbito, vale ressaltar a definição de Augé (2007, p. 81) dos chamados não-lugares como um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade: “O espaço do viajante seria, assim, o arquétipo do não-lugar”. Nesse local ermo, não há relações entre as pessoas, não se criam vínculos afetivos, pois os indivíduos estão ali como viajantes, trata-se de uma situação passageira. Pode-se, então, denominar a fronteira TEX-MEX, na obra de Alarcón, como não-lugar, pois os imigrantes ali, viajantes solitários, apenas veem esse território como um obstáculo a ser ultrapassado. Cada viajante possui o objetivo de proteger-se e concluir a travessia sem ser pego pela polícia de fronteira dos Estados Unidos, a “migra”. Embora tenham solidariedade ao ver outros imigrantes em situações de humilhação, nada podem fazer, restando apenas o desejo de que toda a tormenta e dificuldades passem e o destino chegue logo. Esse é o caso do José Luiz, protagonista do relato “*A la muchacha de Nicaragua se la llevó el Río*”, que, ao atravessar um rio no caminho ilegal até os Estados Unidos, por conta água fria, pedras, vegetação e forte corrente, uma nicaraguense foi levada pelo rio e nada pode fazer senão lamentar. Nesse mesmo relato, José Luiz descreve o que viveu em uma das estadas ao longo da travessia junto com os demais que conseguiram ultrapassar o rio:

*Esos tres días fueron de infierno porque se nos unieron otros dos coyotes. Mientras uno me vigilaba, los otros violaban a las muchachas. Eso lo hicieron varias veces. Pensé en la muchacha de Nicaragua. Tal vez fue mejor que la llevara al río* (ALARCÓN, 2002, p. 133).

Nos relatos, além da fronteira, os personagens se encontram também nos espaços sociais das cidades (principalmente nos de Tijuana). Esses espaços são os que Augé (2007, p. 74-75) pontua como exemplos de não-lugares: as estações rodoviárias e ferroviárias, os meios de transporte, os aeroportos, grandes redes de hotéis: “*En central de autobuses esperé otro camión que me llevaría al aeropuerto. [...] Era mi primer viaje en avión y lo único que sabía era que saldría en Aeroméxico a Los Angeles.*” (ALARCÓN, 2002, p. 36). No romance, os locais de passagens, os quartos de hotéis, as casas dormitórios nos quais os imigrantes ilegais passam a noite ou se escondem são igualmente considerados não-lugares.

Esses locais se caracterizam por permitirem apenas contatos superficiais entre as pessoas, desconhecidas entre si, indivíduos que não possuem conhecimento um da vida do outro, pois a única finalidade que eles têm com a experiência do deslocamento é atravessar a fronteira para chegarem aos Estados Unidos, como nos descreve Bauman (2006, p. 111, grifo do autor):

O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é que não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião.

O fato de os personagens saberem que os acontecimentos pelos quais passam na tentativa de cruzar a fronteira são eventos isolados, “sem passado e sem futuro”, fazem com que atuem de maneira divergente ao que atuariam em sua vida cotidiana. Os relatos recolhidos por Alarcón descrevem os contatos superficiais dos personagens com as demais pessoas que encontram ao longo da travessia. Além das medidas extremas de sobrevivência que alguns imigrantes realizam por não terem outra opção, mesmo sabendo que, em alguns casos, são ações contra a lei, porém, necessárias para continuar o percurso e alcançar o tão sonhado destino, os Estados Unidos. Alguns relatos como o de Teresa de “*Unos nachos para llevar*” ilustra essa descrição. Teresa, mexicana, é uma mulher religiosa, que foi forçada a imigrar para sobreviver, já que sua família estava sem terras. Sua mãe morava em Los Angeles e mandava dinheiro para que ela se sustentasse, mas não era o suficiente, e “*La solución era reunirme con ella, estudiar inglés y trabajar*” (ALARCÓN, 2002, p. 33). Assim, em sua viagem ilegal, após gastar completamente o pouco dinheiro que tinha, a imigrante teve que enganar pessoas e roubar comida no aeroporto para sobreviver:

*Con la misma tranquilidad que sentía cada domingo en misa en el momento del ofertorio, pedí dos órdenes de nachos. [...] Me sentía inmune a los peligros. Cuando terminé con la primera orden de nachos, la muchacha de grandes ojos grises me dio la segunda orden en una bolsa de papel. Tranquilamente le dije: – Se los debo porque no traigo dinero* (ALARCÓN, 2002, p. 39).

Em seguida, em virtude do alarde da vendedora, a polícia chegou e interpelou Teresa sobre o acontecido, que respondeu estar esperando uma parente que pagaria pelos “nachos” comidos e conseguiu, após a distração do policial, escapar da situação. Ao narrar a situação vivida, a personagem justificou o ato pela fome que sentia: “*Nunca había tomado nada que no me perteneciera. El hambre me obligó a hacerlo*”

(ALARCÓN, 2002, p. 41). Essas ações demonstram as medidas extremas que os imigrantes tomam em lugares que são passageiros, onde não possuem contato ou conhecidos, importando apenas chegar ao seu destino final. Como afirmou Teresa ao chegar a Los Angeles e encontrar sua tia: “*Fue como caminar por un túnel y salir a la luz. [...] Mi tía vino a mi encuentro. Le eché los brazos al cuello. Me apressuró a salir del aeropuerto: – Afuera ya no hay peligro*” (ALARCÓN, 2002, p. 44).

### **3. Deslocamentos entre fronteiras: sonho e pesadelo**

Homens e mulheres tentam cruzar a fronteira México-Estados Unidos em viagens não autorizadas. São os imigrantes ilegais que, com a ajuda dos coiotes<sup>42</sup>, elaboram estratégias para conseguirem entrar nos EUA em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Porém, essa travessia não é fácil, pois o deslocamento de um viajante clandestino é um evento que marca as trajetórias de homens e mulheres migrantes, pois esse percurso é geralmente caracterizado pelo descaso, violações, assassinatos, humilhações, roubos, situações de risco, até mesmo de morte, entre outros obstáculos enfrentados ao longo da travessia. Por isso, a maioria deseja esquecer como chegou e apenas viver nos EUA, trabalhar e ganhar dinheiro: “*Mi sobrina me abrazaba llorando. Juntas habíamos desafiado todos los peligros y no estábamos dispuestas a que nadie nos volviera a sacar de Estados Unidos*” (ALARCÓN, 2002, p. 119).

Porém, todas essas dificuldades são encaradas com um único propósito: chegar aos Estados Unidos, território idealizado pelos imigrantes por conta de sua situação econômica. Como no relato de Olga Lidia, em que afirma: “*Quería tener lo que tenían los que llegaban del norte: carro, ropa, joyas. En Guanajuato nunca iba a tener eso. También sabía que en Estados Unidos había mucho trabajo*” (ALARCÓN, 2002, p. 181). Por essas palavras, além da construção do território norte-americano como local ideal para se viver, também podemos destacar a comparação entre o território mexicano e o estadunidense, que demonstra a precariedade e difícil ascensão econômica no território natal dos imigrantes. Como no testemunho intitulado “*Recién había dado la luz*”, de Miguel Ángel, que demonstra sua insatisfação pessoal, assim como a de muitos outros conterrâneos, sobre a situação política de seu país:

---

<sup>42</sup> Os "coiotes" são, em geral, mexicanos que cobram muito caro para atravessar imigrantes clandestinamente do México para os Estados Unidos através da fronteira.

*Al igual que a muchos millones de mexicanos, se me fueron las ganas de creerle y con las ganas también se fueron las esperanzas de que las cosas en México se pusieran mejor. [...] Mi deseo de salir de México fue por dos razones, la falta de confianza en las promesas del nuevo presidente y por la aventura de viajar a los Estados Unidos (ALARCÓN, 2002, p. 164).*

Atravessar a fronteira, para esses imigrantes, não é apenas ir em busca de uma vida mais digna, é também deixar seu país que se encontra em uma situação caótica, na qual os cidadãos são desprezados pelo governo. Muitos possuem o desejo de poder retornar a sua terra natal, devido à esperança que ainda possuem, acreditando que as más condições de vida e economia no seu país sejam apenas uma fase a ser superada. No entanto, no relato de Rosa María, podemos ver que esse sonho de regressar e encontrar seu país em melhores circunstâncias não é possível em curto prazo. Ela, era funcionária ilegal de uma fábrica nos Estados Unidos que foi descoberta e presa pela “migra” e deportada para o México, então tentou burlar novamente a polícia de fronteira e voltar ao território estadunidense. Porém, nessa segunda travessia, Rosa María afirma, em “*Arrojó la lombriz de susto*”, não aguentar mais viver como uma ilegal, sujeita a ser pega a qualquer momento, demonstrando sua intenção de viver em Tijuana:

*Prometí no regresar a Estados Unidos. Tenía mi profesión: cultora de belleza. Regresaría al salón de belleza de donde me sacó mi hermano para ganar muchos dólares. Ya no quería la incertidumbre de que me agarrara la Migra. [...] En Tijuana ganaría poco pero sería feliz. Al siguiente día llegamos a mi ciudad. La intención de quedarme duró una semana, mi hermano me ayudó a pasar de nuevo (ALARCÓN, 2002, p. 111)*

Logo, os transtornos sofridos ao longo do deslocamento pela fronteira até o território estadunidense são vistos como elementos que trazem dificuldades, mas compensam tendo em vista a qualidade de vida que encontram os imigrantes ao chegarem às cidades norte-americanas. O peso do vivido durante a travessia, por conta de toda violência e submissão que os imigrantes ilegais sofrem, principalmente as mulheres por serem mais frágeis e não possuírem muitos meios de se defenderem, são considerados pelos próprios viajantes ilegais, ao final de seu trajeto, como barreiras que enfrentaram em busca do sonho de uma vida melhor. Como trata a frase dita por Martín, no relato “*El Ángel negro*” ao chegar a Los Angeles, “*El dolor al pisar [en territorio estadunidense] me arrancaba lágrimas. Tal vez era el motivo que necesitaba para desahogarme de los sustos que viví en el camino*” (ALARCÓN, 2002, p. 13)

#### 4. Os testemunhos na voz feminina

Para a crítica feminista de origem indiana Gayatri C. Spivak (1996 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 13), um dos elementos diferenciadores dos deslocamentos anteriores para os ocorridos a partir do final do século XX nas cidades cosmopolitas é a ampliação da circulação de trabalhadores migrantes e, nesse quadro, a presença maciça do sujeito feminino, sua participação e seu papel na sociedade. A autora denomina esse movimento de nova diáspora contemporânea. Para ela, o papel da mulher como sujeito ativo é fundamental nos deslocamentos contemporâneos. Argumenta que não há como analisar a diáspora contemporânea sem compreender que a mulher se torna o foco de interesse das sociedades e é incorporada como parte integrante da sociedade civil. A autora ressalta, assim, o caráter engendrado dessa nova diáspora. Para ela, a presença da mulher tanto nos movimentos migratórios quanto nas narrativas diaspóricas cria novas significações aos contatos culturais, em um diálogo constante com as questões de raça, etnia e classe.

Heloísa Buarque de Hollanda (2005, s/p), ao relacionar estudos de gênero e globalização, também reflete sobre o feminino e o impacto do contexto global e multicultural da contemporaneidade nesses estudos: “... pensar gênero nesse novo contexto é ainda um horizonte enigmático porque passa necessariamente pelos problemas que o multiculturalismo e a globalização acabam de nos colocar”. Essa reflexão se coaduna com o pensamento de Spivak. Ambas as estudiosas veem a mulher contemporânea como sujeito participativo da sociedade, seja através do trabalho ou de outro tipo de prática social e política, cuja intervenção no social gera novos significados para os contatos culturais, que, por sua vez, redireciona a análise do sujeito feminino e dos lugares de onde ele fala. Dessa forma, os estudos de gênero e a produções literárias de autoria feminina contemporânea abarcam as novas contingências políticas, culturais e geopolíticas de um mundo global e cosmopolita no qual a diáspora; a desterritorialização e reterritorialização; o entrelugar e o hibridismo cultural são marcas predominantes.

Sob os efeitos dessas novas contingências culturais, as narrativas escritas pelo sujeito feminino retratam as diversas maneiras de viver e transitar na contemporaneidade, enfocando a relação entre espaço e construção identitária. Nas últimas décadas, muitas escritoras situaram a cidade cosmopolita como o lugar de suas narrativas e os conflitos identitários decorrentes das subjetividades migrantes, exiladas e nômades como tema principal. O espaço doméstico, privado e, às vezes, autobiográfico

em que transitavam as personagens femininas foi deslocado para o espaço urbano e social, em consonância com esse novo contexto sociocultural.

Na obra analisada, o espaço é o da fronteira. Nele homens e mulheres relatam, a partir de diferentes perspectivas, como ocorreu a travessia ilegal. Embora homens e mulheres enfrentem os riscos, a aventura ou desventura de cruzar a fronteira ou ser deportado, mostra que o deslocamento é uma experiência difícil, que envolve perigo para ambos. Ao contar a experiência vivida, revelam que o cruzar a fronteira é também atravessado pela questão do gênero<sup>43</sup>, pois são as mulheres que, dentro de um sistema de relações de poder em que o masculino se sobrepõe sobre o feminino, correm mais riscos. Ao longo da travessia, elas geralmente são humilhadas, sofrem maus-tratos físicos ou abuso sexual.

Na obra, Alarcón reúne diversos relatos de mulheres migrantes. Tal fato mostra que cresce o contingente feminino que se arrisca nessa empreitada, antes considerada quase exclusivamente como uma alternativa para os homens. Contudo, nesses relatos sobre o deslocamento fronteiriço na obra, é possível notar como os sujeitos femininos, ao migrarem em busca de uma vida melhor, sofrem relações de poder masculinas, principalmente por parte dos coiotes, por serem consideradas, através da perpetuação dos mitos sociais, como mais fracas e inferiores. São diversos os tipos de humilhação que as mulheres em *La Migra me Hizo los Mandados* sofrem, como a cena que é descrita no relato “*Vi cómo la violaban*”. Nesse relato, Henry, o narrador, conta que estava na casa dos coiotes, assim como os outros imigrantes, dentre eles, três irmãs que passaram juntas a viagem toda, como maneira de se protegerem, conforme ele mesmo relata, mas que sofrem abusos sexuais. Henry, ao escutar ruídos estranhos e sentir falta das três meninas, segue até um quarto e depara-se com os coiotes estuprando-as: “*Como describir lo que estaba viendo? – ¡Puercos! ¡Asesinos! ¿Qué habían Hecho? Las tres Hermanas, las tres amigas. Las que protegían unas a otras*” (ALARCÓN, 2002, p. 55). Essa união entre as irmãs demonstra o quão frágeis são as mulheres na travessia ilegal perante os homens, o que reflete a necessidade que possuem de se protegerem.

---

<sup>43</sup> Compreendemos gênero como a categoria desenvolvida pelas teóricas do feminismo contemporâneo com o intuito de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos feminino e masculino e como esta situação opera e interfere no conjunto das relações sociais.

Em outro relato, narrado por Iginia, ela, juntamente com sua sobrinha, enfrenta o deslocamento ilegal para encontrar seus filhos e reconstruir sua vida com sua família. No início da jornada em Tijuana, Iginia menciona a situação de roubo e tentativa de estupro que sua sobrinha sofreu:

*Al fin llegamos a un lugar donde había varios hombres. Nos robaron lo poco que teníamos e intentaron violar a mi sobrina. Gracias a la gente que venía con nosotros pudimos defendernos. [...] Llegó un momento en que nos quedamos sin agua, sin nada que comer. Los hombres nos habían quitado todo* (ALARCÓN, 2002, p. 133).

Essas são situações que se repetem nos testemunhos da obra. Em alguns casos, as mulheres após serem violadas e não terem mais como se manterem, já que gastaram todo o dinheiro que tinham pagando pelo deslocamento ou foram roubadas, encontram como uma das alternativas para conseguirem dinheiro e continuarem a cruzar a fronteira, a prostituição. Como no relato, cujo nome já demonstra toda a banalização das atrocidades encontradas no caminho até os Estados Unidos, “*Los asesinatos eran algo común*”. No qual “*Tres muchachas nos contaron cómo las habían violado los coyotes. Nos confesaron que después, voluntariamente, habían tenido que entregarse a ellos porque necesitaban dinero*” (ALARCÓN, 2002, p. 73).

Trabalhar como empregada doméstica também é uma das poucas maneiras de se conseguir uma quantia para sobreviver em terras fronteiriças. Essa situação está retratada na fala de María, que, inicialmente trabalhou como servente em uma casa de coiotes, sofreu abuso sexual e foi “vendida” para o dono de um hotel, “*Estaban haciendo negocio conmigo. [...] Nunca me había sentido como um animal que se vende, se canjea y se abandona*” (ALARCÓN, 2002, p. 123). Então, sofreu mais abusos e foi enganada quanto à quantia que ganharia por trabalhar na casa do senhor que a “comprou. María, outra personagem do relato de “*Me vendió con el armenio*”, também é marcada por ter sido desprezada e humilhada por sua mãe, que também era uma mulher que sofria nas mãos de um marido alcoólatra:

*Llegué a sentir que era realmente una esclava que no merecía más. Mi madre me lo había dicho tantas veces. - ¡Huevona. No sirves para nada! ¡Pinche pendeja fíjate lo que haces! – Ese fue el trato que recibí desde que tenía uso de razón. Con el tiempo comprendí que mi madre nos maltrataba verbalmente a mí y a mis hermanos como una manera de desahogarse por los malos tratos que recibía de mi padre alcohólico* (ALARCÓN, 122, p. 124).

Além das questões relativas às relações de poder, outra característica marcante nos relatos femininos é a necessidade de romper com os seus padrões de moral, conduta e muitas vezes de religiosidade para poder cruzar a fronteira e chegar ao seu destino final, os Estados Unidos. Esse é o caso de Teresa, que em um momento de extrema necessidade e falta de recursos rouba “nachos” para se alimentar, configurando, assim, uma atitude inadequada ao ideal pregado pela jovem, porém necessária para a continuação da viagem até os Estados Unidos. Como declarou no momento em que já estava no avião para Los Angeles, após ter roubado sua refeição no aeroporto: “*Recordé que no traía dinero. Ya había mentido lo suficiente en el aeropuerto, aunque lo hice guiada por la Voluntad Divina y no iba a hacer lo mismo en el avión*” (ALARCÓN, 2002, p. 39).

Diferente dos relatos masculinos, os femininos não destacam a coragem em realizar a travessia, mas como elas conseguiram se proteger dos riscos e dos coiotes. Seus testemunhos ressaltam que a travessia foi difícil, mas que tiveram sorte de “nada” acontecer: “*Mi prima después me dijo que por mi culpa, el coyote la había violado. Me fui a vivir a casa de otra prima donde me hicieron ver mi suerte*” (ALARCÓN, 2002, p. 146). Nos relatos das mulheres migrantes é perceptível uma transformação no modo de ser feminino após os acontecimentos vividos durante a travessia. A reconfiguração da identidade feminina é compreensível uma vez que essa se constitui através das relações com os outros e com o mundo que a rodeia. Se em seus países de origem eram mulheres que primavam pela obediência à voz masculina, a pureza, a docilidade e à submissão, ao término da travessia são mulheres independentes, fortes e sem a necessidade de um homem para protegê-las:

*En una parada subió un agente de inmigración. Uno a uno fue preguntando por documentos. Cuando lo tuve frente a mí, había reunido el valor que no tuve antes. El valor que me hizo falta para reclamarle a mi padre su abandono, el valor para desenmascarar a Mr. Mike. Lo junté todo y lo usé para decirle, mirándolo a los ojos: - **Américan citizen*** (ALARCÓN, 2002, p. 128).

## 5. Conclusão

A obra de Alicia Alarcón, *La Migra me Hizo los Mandados* (2002), desvela que, no mundo contemporâneo, as fronteiras não são fluidas para todo e qualquer viajante. Para alguns as fronteiras podem quase não existir, mas para outros, considerados indesejados, as fronteiras são linhas bem demarcadas e pouco permeáveis que têm que cruzar com os seus corpos marcados pela raça, pela etnia e pelo gênero.

Desse modo, os testemunhos que compõem a obra denunciam que a fronteira não é apenas o lugar de travessia e o encontro de culturas, mas o lugar da corrupção, do descaso, das violações, assassinatos e humilhações. Enfim, um local abandonado onde tudo é permitido e que acaba por se transformar em um não-lugar. Cada relato demonstra a sensação de desamparo sentida pelo migrante ao perceber-se só na travessia da fronteira, em que cada um defende-se como pode.

Todos os relatos têm em comum a descrição de cada parte do decorrer do deslocamento fronteiriço e das dificuldades enfrentadas ao passarem por situações de risco, além de enfatizarem, em alguns casos, as causas e consequências dessa imigração ilegal que marca a vida do ser migrante, transformando-o, ao final da travessia. Contudo, os relatos femininos enfatizam não só essas dificuldades, mas também as relações de poder entre os gêneros e consequentemente, a violência sexual que sofre decorrente dessas relações.

Por tal motivo, a transformação identitária enfrentada pelo viajante clandestino torna-se mais forte nos relatos das mulheres, foco do nosso estudo. Ao enfrentarem os desafios do deslocamento pela fronteira, elas tornam-se mais fortes, sujeitos de seu próprio destino a fim de reinventarem um presente e um futuro para suas vidas em território estadunidense.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, Alicia. *La migra me hizo los mandados*. Houston: Arte Público Press, 2002.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Mulheres tão diferentes que éramos: a escritora contemporânea e as narrativas cosmopolitas na aldeia global. In: DALCASTAGNÉ, Regina; LEAL, Virginia M. Vasconcelos. *Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2010. p. 12-22.

AUGÉ, Marc. Dos lugares aos não lugares. In: \_\_\_\_\_. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad.: Maria Lucia Pereira. 7. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 71-105.

BAUMAN, Zygmunt. Espacio/Tiempo. In: \_\_\_\_\_. *Modernidad líquida*. Trad.: Mirta Rosemberg. 5 reimpr. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 99-138.

CAMPUZANO, Luisa. Testimonio de mujeres subalternas latinoamericanas: Jerusa, Domitila y Rigoberta. In: REIS, Livia de Freitas; PORTO, Maria Bernadette; VIANNA, Lúcia Helena (Orgs.). *Anais do VII Congresso Nacional Mulher e Literatura*, vol. 1, Rio de Janeiro, Eduff, 1999, p. 23-42.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. Trad.: Ana Regina Lessa et al. 4. ed. 4 reimpr. São Paulo: Edusp, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Os estudos de gênero e a mágica da globalização. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHENIDER, Liane (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa, 2005, p. 13-20.

TORO, Fernando de. El desplazamiento de la literatura, la literatura del desplazamiento y la problemática de la identidad. *Extravío. Revista Electrónica de Literatura Comparada*, Universitat de València, n. 5, 2010. Disponível em: <<http://www.uv.es/extravio>>. Acesso em: 05-08-2012.