

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 12
SOCIOLINGÜÍSTICA, DIALETOLOGIA
E GEOGRAFIA LINGÜÍSTICA



RIO DE JANEIRO, 2016

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF

Graziela Borguignon Mota

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

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 – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Vellozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe, na primeira edição deste número 12 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com os trabalhos relativos a sociolinguística, dialetologia e geografia linguística apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus* Tijuca da Universidade Veiga de Almeida, os seis primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando 117 páginas.

Nesta edição, acrescenta os demais trabalhos das mesmas temáticas, a partir da página 118, conforme consta no sumário disponível ao final deste número.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 retomamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xx_cnlf); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SUMÁRIO

0. **Apresentação** – 5
José Pereira da Silva
1. **A comunidade LGBT no desdobramento da língua iorubá** 9
Luan da Cruz e Raphael de Paula Tito
2. **A sociolinguística e o ensino da língua portuguesa: um retrato do estudante do PPGEL da UEL** 22
Cláudia Gomes de Albuquerque Haully, Livia Sprizão de Oliveira e Reinaldo César Zanardi
3. **A sociolinguística em sala de aula: uma proposta de intervenção** 37
Gilvan Mateus Soares
4. **A variação linguística nos livros didáticos do ensino médio** ... 51
Édina de Fatima de Almeida e Sandro Bochenek
5. **A variação tu/você em Ressaquinha (MG): estudos preliminares** 71
Suelen Cristina da Silva e Clézio Roberto Gonçalves
6. **Construção e preservação da memória no falar de Itaguara (MG)** 83
Juraci da Silva Carmo e Clézio Roberto Gonçalves
7. **O apagamento/preenchimento do objeto direto e indireto na escrita** 96
Patrícia Affonso de Oliveira
8. **A concordância verbal com nós e a gente no interior do Paraná** 118
Lidiane Martins da Silva
9. **A perífrase conjuncional só que: gramaticalização e variação linguística** 127
Luiza Francisca Ferreira da Silva

10. **Sinais de gramaticalização do marcador discursivo “olha” em duas cidades do Rio de Janeiro** 144
Clesiane Bindaco Benevenuti e Patrícia Peres Ferreira Nicolini
11. **A sociolinguística e o professor reflexivo em prol do ensino de língua estrangeira** 163
Natan Silva Santiago e Graziela Borguinon Mota
12. **As comunidades quilombolas do Litoral Norte e Agreste Baiano: os estudos toponímicos e o resgate histórico** 173
Ayesk de Jesus Machado e Maria da Conceição Reis Teixeira
13. **As designações de “tipo de mestiço” documentadas no Atlas Linguístico de Sergipe (ALS)** 184
Maria da Conceição Reis Teixeira
14. **Pesquisa geossociolinguística no norte do estado do Paraná: a variação lexical na rota do café** 191
Thiago Leonardo Ribeiro
15. **Próteses no português rural mineiro** 212
Maryelle Joelma Cordeiro e Simone Dornelas de Carvalho
16. **Sociolinguística e ensino: as crenças dos graduandos no curso de letras** 234
Rebeca Louzada Macedo
17. **Variação linguística e o ensino de português brasileiro a hispanofalantes: a representação do complemento verbal** 245
Thaís Leal Rodrigues
18. **Variação pronominal na escrita acadêmica** 266
Thaís da Conceição Santos e Marli Hermenegilda Pereira

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A COMUNIDADE LGBT
NO DESDOBRAMENTO DA LÍNGUA IORUBÁ

Luan da Cruz (UNIFSJ)

dacruzluan@gmail.com

Raphael de Paula Tito (FATESF/UNIFSJ)

raphaeltito@hotmail.com

RESUMO

Este texto refere-se a uma reflexão e articulação a cerca das gírias urbanas do grupo LGBT e algumas relações de substrato, utilizadas na fala do corpo social *gay* em conjunto com expressões coletivas, oriundas de línguas africanas como o pajubá. Baseando-se no uso, na apropriação e nas formas de classificação presentes no pajubá, procuramos apresentar e entender como este auxilia na construção de um costume homossexual e o cerne de seu uso funcional, além de observar as contribuições das línguas africanas no léxico do português brasileiro. Após a coleta e análise de dados, percebeu-se que nesses grupos não havia o domínio da língua iorubá, mas o de seu léxico, apenas, disposto em estruturas sintático-semânticas do português. Nesse contexto, o vocabulário de base africana ocorrente em diferentes níveis socioculturais e na estrutura semântica do português brasileiro, evidenciando a forma linguística, encontrada nesse mesmo tipo de vocabulário, originado como línguas ou grupo de línguas que foram proferidas no Brasil durante o regime de escravidão.

Palavras-chave: Linguagem. Gíria. Dialeto. LGBT. Iorubá. Pajubá. Candomblé.

1. *Introdução*

A proposta desse artigo é retratar a linguagem de grupo, ou a chamada gíria de grupo, classificada como pajubá e praticada pela comunidade LGBT (lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros) nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Pernambuco e Maranhão.

No decurso da pesquisa, identificamos que o pajubá, além de fazer uma mediação entre a identificação subjetiva e a identificação coletiva, facilitava o entendimento das relações de poder existentes entre o grupo LGBT, uma vez que as formas de apropriação e de classificação presentes neste vocabulário marginal são parte de uma cosmologia, de um conjunto de significados e representações e por que não atestar, de explicações dos preconceitos e discriminações por parte do sujeito emissor, pois mesmo que, inadvertidamente, apropriando-se de nichos dessa linguagem acaba levando consigo os traços das relações de poder emanados pelo construtivo semântico.

Reconhecemos que a definição do pajubá é caracterizada pela incorporação de palavras de línguas distintas, advindas de fontes como iorubá – nagô, francês e inglês, e também como um componente na construção da identidade homossexual. É importante observar que encontramos poucos trabalhos a cerca dessa temática e diagnosticamos que a origem do pajubá estaria nas línguas africanas, especialmente no iorubá. Partimos do pressuposto que tal linguagem fora proferida a priori por travestis e, gradualmente, o léxico expandiu-se inteiramente por todo o grupo LGBT, originando uma série de notificações e ressignificações.

Paulatinamente, expressamos ao longo do trabalho a afirmação da influência do iorubá, sob a ótica do português e suas respectivas variações na linguagem LGBT, o pajubá. Para tanto, iniciamos a conceituação do que é linguagem e gíria, sequencialmente, a definição de gíria dentro de um grupo social e, em segundo momento, contextualizamos a origem das línguas africanas, o acesso desses negros emissores no Brasil de inúmeras línguas africanas distintas. Fomentamos, também, a resistência dessa linguagem na religiosidade afro-brasileira. Num terceiro momento, fizemos estudos comparativos de línguas africana e portuguesa, para elaborar uma tabela de palavras a partir de dados, cruzando as definições etimológicas apresentadas nas publicações e comparando também o significado de seus correspondentes e suas aplicações no léxico *gay*.

2. Linguagem: gíria na comunicação

Ao longo da história acadêmica, a linguagem e suas variáveis tornaram-se objeto de análise da ciência. E em tempos excepcionais, notadamente anos 60, década de grande visibilidade do conhecimento científico, em especial a ciência linguística, que introduziu novos paradigmas do ato reflexivo de linguagem.

Desde o surgimento, a primeira preocupação da então ciência linguística era o de definir e ou desmembrar a concepção de linguagem, outrora empregada equivocadamente como língua, o que se pode apontar como formas legítimas de entendimento, uma vez que uma é inerente à outra, quando se estuda o processo de aquisição da fala. Sobre linguagem, Mário Eduardo Martelotta (2008) afirma que:

O termo “linguagem” apresenta mais de um sentido. Ele é mais comumente empregado para referir-se a qualquer processo de comunicação, como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, entre outras. Nessa acepção, as lín-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

guas naturais, como o português ou o italiano, por exemplo, são formas de linguagem, já que constituem instrumentos que possibilitam o processo de comunicação entre os membros de uma comunidade. (MARTELOTTA, 2008, p. 16 e 17)

Entende-se, então, por linguagem, a capacidade, faculdade e ou processo em que ocorre a comunicação por quem está inserido no mesmo. Acrescenta-se ainda que a “capacidade” de linguagem é, eminentemente, um processo humano, pois neste, são evidenciadas características como a de cognição, fatores biológicos e sociais, além de outros elementos que compõem a esfera humana.

Assim, observadas as concepções de linguagem, que nos alude à fala, um componente do processo de linguagem, o qual se realiza, de forma majoritária, através de uma língua, termo que segundo (AURÉLIO, 2011) [...] “3.conjunto de palavras e expressões de um povo, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto das regras de sua gramática”. Infere-se aqui, a língua como código organizado e convencionado por pessoas e ainda grupos pré-determinados, como exemplo a língua (em contexto de gíria) dos grupos homossexuais.

Quando apresentada numa ótica social, a língua sofre o que os estudiosos da lingüística chamam de variação, termo que indica ruptura com vocábulos utilizados na língua, em função do uso e mais precisamente o uso social, relacionando no âmbito da variação social. Sobre variação, Mário Eduardo Martelotta salienta que as línguas

variam pela vontade que os indivíduos ou grupos têm de se identificar por meio da linguagem e mudam em função da necessidade de buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou formas de relação social. (MARTELOTTA, 2008)

A língua é um dos elementos indispensáveis para o trato social e assim também se faz fundamental para o indivíduo em sociedade, pois sempre a usamos e de formas diferentes. No trabalho, por exemplo, usamos um meio para nos comunicar e quer seja técnico ou não nos socializamos através da língua.

Desse modo, evidencia-se o caráter social da língua, que por questões culturais, evolui com o tempo. Assim, começa a surgir novas palavras, termos de nível técnico e de forma não muito isolada, as gírias, objeto de estudo deste trabalho.

De todos os desmembramentos da língua, a gíria é o que se pode apontar como aquele que mais se aproxima do social, talvez por isso seja

considerada elemento de afirmação social. No caso específico da gíria LGBT, especificamente de homossexuais masculinos, ela seja um dos principais elos que os caracterizam como grupo social.

Oriundas de classes menos favorecidas e ou de grupos marginalizados, como o de homossexuais, negros e pobres, as gírias nascem da necessidade de adaptação social de indivíduos pertencentes a esses grupos. Dino Fioravante Preti (2011) considera que

Quanto a esses comportamentos, essas marcas contribuem para a formação de uma consciência de grupo; quando os indivíduos fazem dessas marcas grupais uma forma de auto-afirmação na sociedade, dizemos que essas marcas constituem *signos de grupo*. [...]. No caso específico da língua ou, mais precisamente, do léxico, damos o nome de *gíria* ao vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo mundo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. (PRETI, 2011, p. 2)

3. A origem das línguas africanas

Entre o século XVI e especialmente no século XIX, o tráfico transatlântico transportou em cativo para o Brasil, cerca de quatro a cinco milhões de emissores africanos oriundos de duas regiões da África Subsaariana: a região banto¹, situada ao longo da extensão sul da linha do equador, no entanto compreende um grupo de quatrocentos línguas muito semelhantes, faladas em vinte e um países como Angola, África do Sul, Moçambique, República Democrática do Congo, Camarões, Guiné Equatorial, Uganda, Tanzânia, Quênia, Malavi, Zâmbia entre outros, e a região oeste africana², que abrange territórios que vão desde Senegal à Nigéria, quantos às línguas oeste-africanas, também denominadas de sudanesas, as mais importantes foram as línguas da família *kwa*, faladas no Golfo do Benim. Seus principais representantes no Brasil foram os iorubás e os povos de línguas *ewe-fo* que foram apelidados pelo tráfico, de *minas* ou *jejes*.

¹ Constituem um grupo etnolinguístico e que integra aproximadamente 400 subgrupos étnicos diferentes. A unidade desse grupo no âmbito linguístico, apresenta como a língua materna, uma língua da família banta e origem ligada do que hoje representa a Angola e Moçambique, contudo tinha como destino os Estados brasileiros tais como Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo.

² Compreende um grupo etnolinguístico.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O iorubá é uma língua única, estabelecida por um grupo de linguagens regionais concentrados no sudoeste da Nigéria e no antigo reino de Queto, atualmente na República do Benim, onde é intitulada como nagô denominação pela qual os iorubás ficaram tradicionalmente conhecidos no Brasil. Já o *ewe-fon* é um conjunto de línguas (mina, ewe, gun, fon, mahi) muito parecidas e faladas em territórios de Gana, Togo e Benim. Entre elas, a língua *fon*, numericamente majoritária na região, é falada pelos chamados fons ou daomeanos, concentrados geograficamente no planalto central de Abomé, capital do antigo Reino do Daomé, no Benim atual.

De acordo com especialistas da África Ocidental, no entanto, a despeito de dessa notável diversidade de línguas, todas elas apresentam uma origem genérica que é a grande família linguística Níger-Congo. Logo, são todas línguas correlacionadas.

3.1. O acesso dos negros no Brasil

O tráfico transatlântico promoveu o povoamento do Brasil por meio de recebimentos de emissores africanos oriundos de diversas regiões do continente africano. O núcleo português adotou a política de fundir escravos de diferentes regiões e etnias para bloquear a concentração de negros da mesma origem na colônia, os quais, compassivos na cultura e falando a mesma língua, poderiam se rebelar mais espontaneamente. No tocante a essa política, pelo menos nem sempre era seguida à risca, em razão de depender das relações comerciais na África, os traficantes inclinavam a transportar escravos que em sua prevalência vinham de uma mesma região.

Notoriamente na primeira metade do século XVI, com abertura do tráfico entre África e Brasil percebesse a afluência de línguas negro-africanas com o português europeu antecessor. A transcendência mais direta desse contato linguístico e cultural fora a variação da língua portuguesa na colônia sul-americana e a posteriori cooperação de emissores africanos na construção da modalidade da língua e da cultura representativas do Brasil.

Desvendar o avanço do integrante africano nesse decurso é ter em conta a atuação do negro-africano como personagem emissor no prolongar-se dos acontecimentos e procurar compreender os eventos relevantes tanto de ordem socioeconômica como de natureza linguística

que, ao longo de quatro séculos consecutivos, contribuíram com a interferência de línguas africanas na língua portuguesa, no Brasil. Esses objetos se fez notar em todos os setores: léxico, semântico, prosódico, sintático e, de forma rápida e gigantesca, no dialeto.

3.2. O processo de afirmação dos emissores africanos: nordeste e sudeste

É importante iniciar considerando que os traficantes envolvidos no comércio na região Nordeste, tão somente no Estado da Bahia, encarregados pelo suprimento de escravos para várias regiões nordestinas, com início em meados do século XVIII e perdurando até o fim do tráfico em 1850, se centralizaram principalmente no comércio com a região do Golfo do Benim³. Transversalmente do Golfo do Benim, os traficantes baianos adquiriram escravos aqui denominados dagomés, jejes, haussás, bornus, tapas e nagôs, entre outros, tais congregações eram embarcadas principalmente nos portos de Jaquin, Ajudá, Popo e Apá, e mais tarde Onim.

Em um segundo momento, considerando esse processo de comercialização no Sudeste, nos respectivos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, os escravos originários daquela região eram chamados de minas. A ocorrência de serem oriundos de uma mesma região, falar a mesma língua e pertencer a uma mesma nação foi essencial para a sobrevivência dos africanos no Brasil. Assim sendo, tais emissores puderam reconstruir vínculos de amizade, constituição de famílias e comunidades. Mas isso não dificultou que africanos de etnias diferentes se relacionassem e criassem novas fusões.

A acareação das adversidades da escravidão muitas vezes concedeu a união de grupos étnicos divididos na África por antigas rivalidades. A pluralidade de povos e etnias para aqui transportadas por força do tráfico fez do Brasil um espaço privilegiado de convergência de tradições africanas diversas que ainda hoje continuam umas mais que outras, a moldar e realçar culturalmente o país.

³ Região sudoeste da atual Nigéria.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Observou-se que na cidade do Rio de Janeiro, a área portuária conhecida como Valongo⁴ concentrava dezenas de sobrados que funcionavam como depósitos onde eram alojados os africanos recém-chegados. Ali havia armazéns que alojavam trezentos a quatrocentos cativos. Devido aos rigores da travessia, os africanos chegavam quase invariavelmente magros e debilitados, com feridas na pele, brotoejas e sarna. A travessia estimava uma duração média de até quarenta e cinco dias, contudo se as condições climáticas não fossem favoráveis, essas viagens puderam se estender por mais dias. Nesse caso, o drama dos cativos se agravava diante da falta de mantimentos suficientes e da propagação de enfermidades, mesmo que rápida, a travessia era infinitamente penosa para os cativos.

Nesse mecanismo de atravessar de maneira hostil, na qual se registrava alta na taxa de mortalidade nos primeiros meses que se seguiam ao desembarque, uma vez que os africanos chegavam bastante debilitados e não possuíam defesas para muitas moléstias existentes no Novo Mundo. Logo, verificou-se que no Valongo permaneciam por vários dias ou semanas recuperando-se da viagem e à espera de um comprador. É de conhecimento geral que, diversos africanos não resistiam e morriam nesse período de espera. Notou-se também com o alto número de mortalidade, no Cais do Valongo fora criado um cemitério construído para sepultamento de africanos recém-importados.

Em virtude do que fora mencionado, ao posicionar os negros africanos em contato povos de diversas regiões da África e mais tripulações brasileiras e europeias, os navios negreiros funcionavam como verdadeiros misturadores de moléstias típicas de cada continente. Em tal caso de contágio de febre amarela, tifo ou varíola era grande o número de mortes não apenas entre os cativos, mas também entre a tripulação. Havia ainda a morte provocada por suicídio e não foram poucos os cativos que puseram fim à existência precipitando-se no mar. Mesmo considerando o alto índice de mortalidade, o tráfico era um negócio extremamente lucrativo.

⁴ Construído em 1811, na região portuária no município do Rio de Janeiro, foi local de desembarque e comércio de escravos africanos.

4. A língua-de-santo, a resistência da religiosidade afro-brasileira

No Brasil, o idioma iorubá se manteve presente pela tradição nas rezas, cantigas, e saudações usadas no Candomblé, religião de origem africana trazida pelos negros escravos. É perceptível o funcionamento, implícito a esse processo sociolinguístico de uma geração de lideranças afro-religiosas que permaneceu a toda variedade de perseguições e é possuidora de uma linguagem litúrgica de base africana, cujo conhecimento é difusor de aproximação e ascensão na hierarquia sociorreligiosa do grupo, porque nela se qualifica guardada a noção maior de segredo dos cultos.

Procuramos não afirmar que, nesse mundo da espiritualidade, não exista a discriminação, pois ela existe. Há duas grandes facções do culto aos orixás no Brasil: a Umbanda e o Candomblé. A primeira está mais ligada ao sincretismo religioso, na qual a presença de santos católicos se funde a orixás africanos, como se fosse um “catolicismo espiritualizado”, contendo não só as concepções do culto africano como os dogmas da Igreja Católica. Na Umbanda, canta-se, reza-se e se salva em português. Já o Candomblé mantém as raízes africanas, não há o sincretismo, e os principais rituais são ainda cantados em iorubá. Talvez seja esse afastamento do conceito de pecado, mantido pela Umbanda, que faz com que os homossexuais optem pelo Candomblé, visto que socialmente ocorre este tipo de acusação: terreiros de Candomblé são frequentados por homossexuais.

Por ser o Candomblé uma religião nascida de uma segregação sociorracial e associada, durante muito tempo, à feitiçaria e à magia negra, houve uma repulsa total a essa crença, e a religião, então, por se ver marginalizada, passou a não fazer as mesmas distinções e restrições que a sociedade lhe fazia. Nesse sentido, pode-se dizer que foi a “abertura de portas” para o ingresso dos homossexuais poderem dedicar-se a uma crença religiosa, sem que fossem discriminados ou tivessem de abdicar de sua orientação sexual em prol de um dogma religioso.

Essa “língua-de-santo” é a proveniência vigente dos aportes lexicais africanos no português do Brasil, e a música popular brasileira por sua vez, é considera o seu principal meio de divulgação, em razão de muitos dos seus compositores serem membros de comunidades afro-religiosas, como o fora Vinicius de Moraes, Naná Vasconcelos e, atualmente, Caetano Veloso, Maria Bethânia, Dona Ivone Lara, Gilberto Gil, Rita Ribeiro, Mariene de Castro, Martinho da Vila, e tantos outros de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

igual grandeza, entre os quais os compositores de blocos afros e afoxés da Bahia.

Paradigma relevante é a palavra axé⁵ “cada um dos objetos sagrados do orixá (pedras, ferros, recipientes etc.) que ficam no peji das casas de candomblé” (AURÉLIO, 2011), e também terminou incorporada ao português do Brasil para denominar um estilo de música de sucesso internacional, tipo *world-music*, produzida na Bahia e conhecida por todos como “axé-music”.

5. *Influência linguística: iorubá e português*

Emergi uma grande riqueza linguística, resultante de mais de três séculos da escravatura, que, incontestavelmente, teria influências no modo de falar do país. Segundo Yeda Pessoa de Castro, salienta que um dos maiores grupos vendidos do continente africano para o Brasil corresponde aos sudaneses, cujo idioma é o iorubá, podendo, também, ser denominados de nagô, bajubá ou pajubá, sendo ele o mais falado nos terreiros de candomblé do país. Em decorrência é desta origem a maioria das palavras usadas no falar homossexual, numa forma de, como no candomblé, evitar que pessoas de fora entendam conversas íntimas, sendo a língua neste caso, usada como uma espécie de código de resistência.

Dezenas de palavras que sofreram esta influência foram levantadas no *Dicionário Aurélio*, que traz pelo menos dezenas de verbetes utilizados por homossexuais.

5.1. Iorubá: a base dos LGBT

No que se pode observar quanto ao percurso linguístico da gíria, observa-se que a mesma é oriunda de termos/vocábulos existentes e muitas vezes sendo evidenciado o caráter contrário que o termo toma, quando enquadrado nos subgrupos em que assume outra acepção semântica. É legítima esta observação até mesmo no grupo LGBT. Tomado o termo “quelê”, originalmente entendido como “cheiro forte” que detêm os adornos dos orixás, entretanto, estando em contexto de gíria passa a

⁵ Palavra de origem iorubá que dentro e fora do contexto religioso, é usada com uma saudação utilizada para desejar votos de felicidade e boas energias.

ser “mau cheiro”, com forte carga pejorativa: “Aquele *boy* está com que-
lê fortíssimo”.

Este trabalho trata dos vocábulos de base ioruba, mas adverte-se que as gírias LGBT são constituídas por um universo de palavras que provêm de expressões construídas no meio social diferente deste mesmo grupo, além da grande massa midiática e até de outras línguas que não o iorubá, contudo o processo de construção continua afim ao já conhecido pelo meio acadêmico de construção e desconstrução de gírias. Dino Pretti, (2011) observa que:

Há um processo muito dinâmico na renovação da gíria que, quase sempre, é muito efêmera. Quando um vocábulo da gíria de grupo se torna conhecido e, por isso, há necessidade de substituí-lo por outro, podem ocorrer três possibilidades: 1) ele volta ao vocabulário comum; 2) ele desaparece, tornando-se um arcaísmo gírio; 3) ele se liga a outros vocabulários de grupo, com modificação de sentido. (PRETTI, 2011, p. 04)

Inferindo, especificamente, na questão da gíria LGBT, não se pode apontar mudanças profundas nos termos-bases, tidos como gírias, uma vez que a língua ioruba se encontra como língua primitiva de nações africanas e muito pouco foi pesquisado sobre sua evolução, no meio acadêmico sobre o cerne linguístico do idioma.

Assim, os termos assumem alterações que em subgrupos sociais, destacando aqui os LGBT, ora como papel de demarcação/ afirmação ora como transgressão de paradigmas constituídos socialmente.

Todos os termos selecionados para apreciação estão, diretamente, relacionados à língua ioruba, termos que se encontram em uso no Brasil, mais comumente por pessoas oriundas de religiões africanas, como candomblé e umbanda, comuns nos estados brasileiros.

Termo Iorubá	Acepção	Acepção LGBT - Gíria
Ajuem	Comida	Comida que se come após festa etc. Ex: “Gata, vamos pegar um ajuem?”
Amapô	Mulher	Mulher heterossexual, termo utilizado para diferencia de mulheres homossexuais.
Aqué	Dinheiro	Dinheiro a ser utilizado em festas de temáticas diversas do meio LGBT.
Equê	Mentira	Termo utilizado para mentiras, em geral, e também em supostas frases irônicas, e ou sentidos opostos para frases afirmativas.
Erê	Entidade Infantil	Acepção para crianças e ou adolescentes afins para relações homossexuais.
Quelê	Cheiro forte	Mau cheiro, com forte carga pejorativa.
Ocó	Homem	Homens heterossexuais afins para relações homossexu-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

		ais.
Odara	Bonito	Termo que assume o sentido de grande, muitas vezes relacionado ao tamanho do órgão sexual e ao porte físico.
Ojó	Olho	Olhar dado ao flerte.
Otim	Bebida alcoólica	Bebidas consumidas no meio LGBT.

As religiões africanas, quando chegaram ao Brasil, sofreram grande repressão por sua conduta contrária à igreja europeia e o estigma e caráter de perseguição ainda permaneceram no cenário nacional vigente, mesmo tendo as ideologias religiosas passadas por processo de sincretismo religioso, nada mudou. Esta observação pode ser evidenciada em qualquer meio que se encontram terreiros e casas de santo, não necessitando de análises empíricas para se fazer tal prática.

Ao longo da história, observa-se que estas religiões, diferentes das “tradicionais”, as europeias e afins ou as que não fazem parte do conjunto das africanas, são compostas em suas bases sacerdotais por pessoas homossexuais, incluindo neste conjunto a função de grande líder religioso, comparando-se ao alto escalão do clero católico. Logo, refletindo por esta ótica, pode-se apontar a liberdade que pessoas homossexuais possuem nas denominações africanas, extraíndo daí toda sua identidade, para se auto afirmar como sujeitos sociais de um grupo.

Assim, percebe-se que toda a herança linguística proveniente do ioruba passa aos grupos LGBT, mesmo não sendo todos os membros destas religiões. Bastando, apenas, algum sujeito homossexual participar da mesma e todos os outros, no meio social, familiarizam-se com os vocábulos que passam a ser de todo o grupo. Desta forma, os falantes passam a interagir com seus pares, demonstrando pertencer aos grupos que os cercam, dando notoriedade ao processo de comunicação.

Pode-se considerar a gíria LGBT, antes de tudo, uma luta de classes entre sujeitos, com mecanismos críticos de interação, uma vez que este processo de comunicação está velado entre seus membros e estes o utilizam como manifestação subjetiva de grupo.

6. Considerações finais

Procuramos apresentar neste artigo o processo do fortalecimento como resultado o os termos utilizados pela comunidade LGBT, em contextos de gírias, comumente empregados nos subgrupos sociais, ora tidos como grupos marginais.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A análise de línguas como pajubá e iorubá faz-se necessária no meio acadêmico, uma vez que estas línguas constituem a base histórica e social de uma nação como o Brasil, sendo legítimo apontar que a natureza linguística destes idiomas dá base ao que conhecemos como gíria LGBT, apresentadas no decorrer deste trabalho. Estes termos tornam-se elementos de afirmação social, que confere aos falantes do grupo identidade e autonomia de comunicação com seus pares.

Os termos usuais refletem, portanto, o universo LGBT, dando visibilidade a este grupo e criando, ali, um elo de “empoderamento” dos sujeitos homossexuais. Assim, todos os sujeitos entram em sintonia, fazendo de seus termos produtos culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1990.

FOLHA on-line. Polêmico “Aurélia” reúne termos do mundo gay. Data: 29 maio 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u60885.shtml>>, Acesso em: 20-12-2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo, 2011.

FREITAS, Alessandra. *Gíria: linguagem ou vocabulário?* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/41/giria_language_ou_vocabulario.pdf>. Acesso em: 15-07-2016.

LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de linguística*. 1. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012.

OLIVEIRA, Fernando Alves de. A influenciada linguagem do candomblé no falar dos homossexuais: a língua como resistência. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, vol. 2, n. 3, p. 3-12, 2013.

PRETI, Dino Fioravante. *O léxico na linguagem popular: a gíria*. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/02-1_0.pdf>. Acesso em: 15-07-2016.

SILVA FILHO, Milton Ribeiro da. De Bajubá em Bajubá, onde será que vai dar? Apropriações, classificações e relações de poder em Belém-PA. In: II Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia da Região Norte, 2010, Belém. CD Virtual da II SBS Norte, 2010. Disponível em: <<http://www.sbsnorte2010.ufpa.br/site/anais/ARQUIVOS/GT6-75-30-20100831235143.pdf>>. Acesso em: 15-02-2014.

THORNTON, John. *A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

**A SOCIOLINGUÍSTICA
E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:
UM RETRATO DO ESTUDANTE DO PPGEL DA UEL**

Cláudia Gomes de Albuquerque Haully (UEL)

haulyclaudia@hotmail.com

Lívia Sprizão de Oliveira (UEL)

livia_spri@uol.com.br

Reinaldo César Zanardi (UEL)

rczanardi@gmail.com

RESUMO

A união da sociolinguística com o ensino fornece um campo estratégico para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: a sociolinguística educacional. Este campo ainda é novo e compreende diversos desafios que passam por temas como crenças e atitudes linguísticas, preconceito linguístico e a relação entre as diversas normas da língua portuguesa. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar a importância do ensino da língua portuguesa – na perspectiva da Sociolinguística Educacional para estudantes de um programa de pós-graduação em estudos da linguagem. O corpus deste artigo é composto por um questionário aplicado a 96 estudantes, tendo sido respondido por 68% deste público. Da perspectiva da sociolinguística educacional, analisa-se a importância atribuída pelos entrevistados aos conceitos de variação linguística para o ensino da língua portuguesa. O presente estudo baseou-se em conceitos de normas, crenças e atitudes linguísticas fundamentados por Bagno (2009), Castilho (2004), Cyranca (2015) e Faraco (2008). A maioria dos participantes da pesquisa valoriza a variação linguística como instrumento de ensino, mas ainda se registram pequenas contradições entre este conceito e a atitude linguística diante das diferentes normas.

Palavras-chave: Sociolinguística educacional. Ensino da língua portuguesa.
Crenças e atitudes linguísticas. Preconceito linguístico.

1. Introdução

A sociolinguística aplicada ao ensino – a sociolinguística educacional – oferece amplas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. O ensino de português no Brasil passa por várias etapas que compreendem inclusive as fases conceituais sobre a própria língua. As diferentes concepções de linguagem também interferiram no modo de ensinar e aprender o português no Brasil.

É na concepção que trata a língua como atividade social que a sociolinguística educacional faz ainda mais sentido. A língua pressupõe, nesta perspectiva, um elemento fundamental no processo de ensino-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

aprendizagem: a interação, compreendida como um fator que serve a vários aspectos, por exemplo, unir pessoas e grupos num processo contínuo de interpretação em que os significados são construídos ou reconstruídos. A interação pede, portanto, reciprocidade dos interlocutores.

A língua é parte do patrimônio de uma população, tanto do ponto de vista social quanto cultural, trazendo características desenvolvidas e moduladas ao longo da história. A linguagem ajuda a demarcar a identidade individual e coletiva fornecendo as características que revelam as marcas do indivíduo e do grupo

Dentre essas marcas, destaca-se a variação linguística, ou seja, as múltiplas formas de se referir a um mesmo objeto que varia – daí o substantivo variação – conforme a região, a classe social, o sexo, a escolaridade, a faixa etária, entre outros.

A sociolinguística educacional trata a variação linguística como instrumento didático para o ensino do português. As diferentes normas – refletidas e combinadas – oferecem rico material para compreender e ensinar a língua portuguesa que comumente não desperta o interesse do estudante por ser considerada difícil demais ou demasiadamente complexa. Os mitos construídos em torno do ensino da língua decididamente não ajudam o estudante na sua aprendizagem.

Carlos Alberto Faraco (2008) lembra que em uma sociedade não é possível isolar os grupos sociais, evitando o contato destes com outros agrupamentos. Neste contato social inevitável, ocorre o intercâmbio linguístico,

(...) seja pelo encontro de falantes de diferentes normas, seja pelo fato correto de um mesmo falante dominar mais de uma norma – dominar no sentido ativo, isto é, de ser capaz de fazer uso efetivo de mais de uma norma; ou apenas no sentido receptivo, isto é, de ser capaz de reconhecer e compreender determinada (s) norma(s), mas não de usá-la(s) efetivamente. (FARACO, 2008, p. 42)

Como resultado deste processo, o autor afirma que as normas sofrem um processo constante de interinfluências. “Não existe, sem soma, uma norma ‘pura’: as normas absorvem características umas das outras – elas são sempre hibridizadas. “(...) Isso evidentemente torna o trabalho científico com a heterogeneidade linguística ainda mais complexo”. (FARACO, 2008, p. 42)

Marcos Bagno (2009) afirma que não existe variedade linguística que seja melhor ou mais correta que outra. “Toda variedade linguística

atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades”. (BAGNO, 2009, p. 64).

O reconhecimento da coexistência das variedades e diversas normas e a defesa de que não há uma superior à outra não garantem o seu convívio pacífico no seio social. Há normas consideradas de maior prestígio social e outras estigmatizadas. Isso ocorre por causa do preconceito linguístico que confere *status* a uma variação ou norma e ainda um valor depreciativo a outras.

No deslizamento de uma norma para outra, um mesmo falante pode usar variações consideradas de prestígio e outras estigmatizadas. A crença e a atitude linguística são fundamentais para o falante determinar as escolhas linguísticas e conferir um valor (positivo e/ou negativo) à escolha do outro, revelando ou não seus preconceitos.

Lucia Cyranka (2014) reflete sobre as variedades linguísticas em sala de aula, a partir das crenças e das atitudes em sala de aula. Apesar da riqueza e da complexidade das variedades e das normas linguísticas, ainda persiste a noção de língua de prestígio. A autora lembra que o prestígio conferido à norma não é inerente à língua, mas provocados por fatores externos.

A associação da obediência à norma à noção de prestígio e não apenas a de alto grau de uniformidade constitui um equívoco, porque atribui à descrição e à caracterização do sistema linguístico argumentos não de natureza interna à língua, mas a fatores de ordem externa, como o prestígio social dos falantes. (CYRANKA, 2014, p.136).

No contexto escolar, ainda predomina a concepção de norma culta – partindo do viés da gramática normativa – como padrão para o ensino da língua portuguesa.

O grande agravante de tudo isso é que, no trabalho com a língua portuguesa na escola, nada disso se discute, mas se propõe a aprendizagem da norma idealizada, a norma-padrão, como se isso fosse suficiente para que os alunos se tornem competentes no uso das variedades cultas, com as quais, principalmente os que pertencem às classes populares e rurais, pouco convivem fora da escola. (CYRANKA, 2014, p. 140).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar a importância do ensino da língua portuguesa – na perspectiva da sociolinguística educacional – para o estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, e conhecer melhor o perfil desses estudantes.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Para tanto, os autores deste trabalho aplicaram um questionário junto aos 96 estudantes do programa tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Os resultados e a análise dos dados coletados estão no capítulo seguinte.

2. *Resultados e análise*

O Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), funciona no Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH). O programa foi criado em 2001 e é fruto do desmembramento do mestrado em letras, do mesmo centro. Na última avaliação trienal da Capes (2013), o programa recebeu nota 5.

O PPGEL tem duas áreas de concentração: linguagem e significação; linguagem e educação. A primeira tem duas linhas de pesquisa: Análise e descrição linguísticas (linha de pesquisa 1); Estudos do texto e discurso (linha de pesquisa 2). Linguagem e educação também tem duas linhas de pesquisa: Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens (linha de pesquisa 3); Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira (linha de pesquisa 4).

O PPGEL tem, atualmente, 96 alunos matriculados, considerando as turmas 2014 e 2015 do mestrado; e as turmas 2012, 2013, 2014 e 2015 do doutorado. Do corpus que compõe esta pesquisa, responderam ao questionário⁶ 65 estudantes o que representa 68% de todo o público, ou seja, uma amostra bastante significativa.

O perfil do estudante que respondeu à pesquisa é composto por 42 alunos do doutorado (64,4%) e 23 do mestrado (35,4%). Do total, 21 (33,3%) são bolsistas e 42 (66,7%) não têm bolsas de programas de fomento à pesquisa. A maioria é mulher (53), o que representa 81,5%. Os

⁶ O questionário da pesquisa foi aplicado aos estudantes regulares do PPGEL por meio de formulário on-line, a partir do site Google Docs (<https://docs.google.com/forms/>). A ferramenta proporciona o envio, individual ou coletivo, do questionário por e-mail e fornece instrumentos de sistematização dos dados coletados. A coleta de dados foi realizada no período de 15 a 24 de fevereiro de 2016. No formulário enviado, o estudante deveria marcar apenas uma opção ou deixar a pergunta sem resposta. Em alguns questionários, o estudante não selecionou uma opção e, por isso, nem todas as perguntas somam 65, o número total de estudantes que responderam à pesquisa.

homens (12) representam 18,5%. A maioria (46) atua em sala de aula (71,9%); a minoria (6) não atua (9,4%); e 12 já atuaram (18,85%).

Das áreas de concentração, 33 estudantes (53,2%) são da área B: linguagem e educação; e 29 (46,8%) são da área A: linguagem e significação. A distribuição pelas linhas de pesquisa está sistematizada no Gráfico 1.



Gráfico 1: Distribuição dos estudantes do PPGEL por linha de pesquisa

A linha 4 teve respostas de 22 estudantes, o que representa 34%. A linha 2, 18 estudantes (28%). A linha 3, 13 (20%) e a linha 1, 12 estudantes (18%).

O questionário para avaliar qualitativamente a opinião do estudante do PPGEL sobre a sociolinguística na escola teve início com a pergunta “Que língua você fala?”. No total foram 63 respostas. Dois estudantes deixaram em branco.

Dos 63, 42 estudantes (67%) responderam que falam a língua portuguesa do Brasil; 16 (25%) que falam a língua portuguesa e 5 (8%) que falam a língua brasileira. (Gráfico 2) A maioria dos estudantes do programa concebe a língua portuguesa no Brasil como uma variação da língua falada em Portugal, que originou o português brasileiro e se espalhou por outros países.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

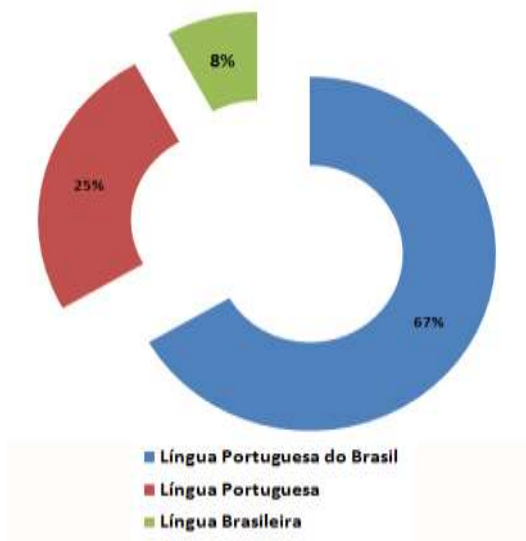


Gráfico 2: Que língua você fala?

Chama a atenção que cinco estudantes defendem que o português do Brasil seja considerado a língua brasileira, ou seja, que o país fala uma língua autônoma daquelas faladas em comunidades de língua portuguesa. Dos cinco, três são alunos de mestrado, dois de doutorado; quatro são mulheres e um homem. Das linhas de pesquisa, a 2 (Estudos do texto/discurso) tem dois representantes e as outras linhas têm um representante cada.

Esse é um debate interessante porque trata da autonomia da língua falada no Brasil e envolve questões como a identidade brasileira e também um posicionamento político.

Carlos Fioravanti (2015) afirma que a partir da análise de documentos antigos, nos últimos 30 anos, é possível afirmar que a língua portuguesa no Brasil pode ser considerada única, distanciando-se do português europeu, mas que ainda é prematuro falar em uma língua brasileira.

O português brasileiro ainda não é, porém, uma língua autônoma: talvez seja – na previsão de especialistas, em cerca de 200 anos – quando acumular peculiaridades que nos impeçam de entender inteiramente o que um nativo de Portugal diz. (FIORAVANTI, 2015, p. 17).

De qualquer forma, os cinco estudantes do PPGEL que consideram o português do Brasil a língua brasileira, mostram que o tema não encontra consenso entre os pesquisadores. Esse debate merece ser aprofundado em outro estudo, visto não configurar o objetivo principal deste trabalho.

O Gráfico 3 demonstra a percepção dos estudantes do PPGEL sobre a variação linguística que é de ordem histórica, social, regional e estilística.

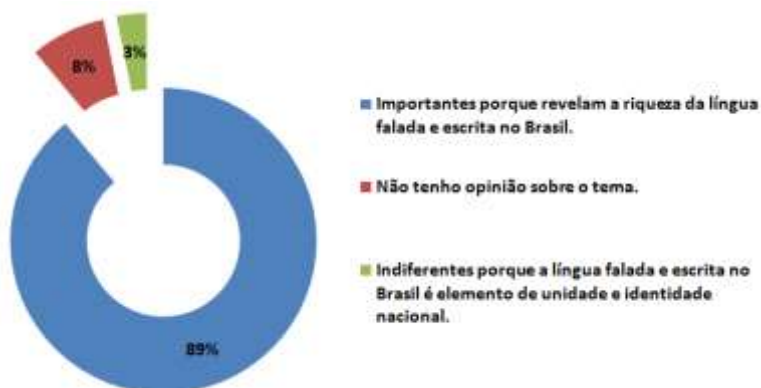


Gráfico 3: No Brasil, a variação linguística é de ordem histórica, social, regional e estilística. Para você, esses tipos de variação são:

Responderam à questão 63 pessoas. Das três alternativas, a maioria dos estudantes (56 ou 89%) afirmou que as variações linguísticas são “importantes porque revelam a riqueza da língua falada e escrita no Brasil”; 5 (cinco) estudantes, ou seja, 8%, disseram não ter “opinião sobre o tema”; e 2 (dois), ou 3%, disseram que as variações são “indiferentes porque a língua falada e escrita no Brasil é elemento de unidade e identidade nacional”.

Chamam a atenção os cinco estudantes que disseram não ter opinião sobre o tema, visto que todos atuam em sala de aula. Dos cinco, quatro são da área de concentração “linguagem e educação” e um da área “linguagem e significação”; quatro são de doutorado e um de mestrado.

Sobre a importância da variação linguística como tema para o ensino da língua portuguesa (Gráfico 4), a maioria dos estudantes (59), o que representa 93,7%, afirmou as variações são importantes porque “contemplam o contexto sócio-histórico-cultural e econômico do estudante”;

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2 (dois), ou 3,2%, disseram que as variações são importantes para o ensino da língua “porque estão previstas na legislação que contempla os conteúdos a serem abordados”.

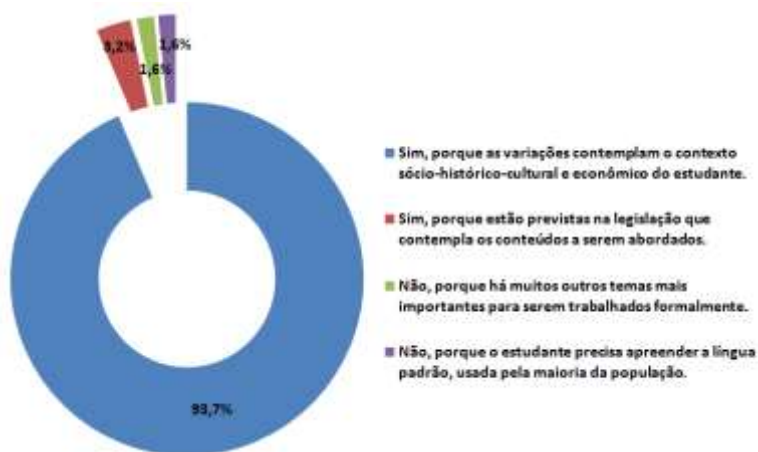


Gráfico 4: A variação linguística constitui-se tema importante para o ensino da língua portuguesa?

Dois outros estudantes disseram que a variação linguística não se constitui tema importante para o ensino da língua, mudando apenas a justificativa. Para um, “porque há muitos outros temas mais importantes para serem trabalhados formalmente” e para o outro “porque o estudante precisa apreender a língua padrão, usada pela maioria da população”. Ambos são da área “linguagem e educação”, da linha 4 “Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira”; sendo um de mestrado e o outro de doutorado.

A maioria dos estudantes atesta a necessidade de o ensino da língua portuguesa associado à sociolinguística porque as variações contemplam um contexto que reflete a realidade do aluno, o contexto histórico, social, econômico e cultural. A realidade do alunado fornece elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências que permitem ao aluno adquirir habilidades das diferentes normas.

Ataliba Teixeira de Castilho (2004) reflete sobre a variação e o ensino institucionalizado da língua portuguesa. Ele afirma que, se por um lado, é preciso conhecer as condições reais do aluno, por outro, é preciso

analisar a conduta do professor do ensino fundamental e do ensino médio, mas também faz uma advertência.

“Essa é uma situação constrangedora, dado o abandono e o descaído em que se encontra uma classe outrora tão prestigiada. Com efeito, que exigir de profissionais colhidos em cheio pelos desencontros do ensino no país?”. (CASTILHO, 2004, p.33). O próprio professor responde à pergunta.

O preparo do magistério é atualmente regido por dispositivos que antecederam as alterações descritas e que só foram revistas para incluir um ridículo encurtamento curricular, quando o certo seria uma extensão, responsabilizando-se ademais a Universidade pela habilitação dos professores também para as quatro primeiras séries do primeiro grau. É necessário, portanto, rever o currículo mínimo de letras, trazendo-o para a realidade do ensino, norteador mais claramente para a formação do professor. (CASTILHO, 2004, p.34).

A noção de certo/errado e adequado/inadequado na perspectiva da sociolinguística foi percebida em duas questões. Os entrevistados deveriam classificar a frase “Minha mãe pediu para mim limpar a casa”. (Gráfico 5).

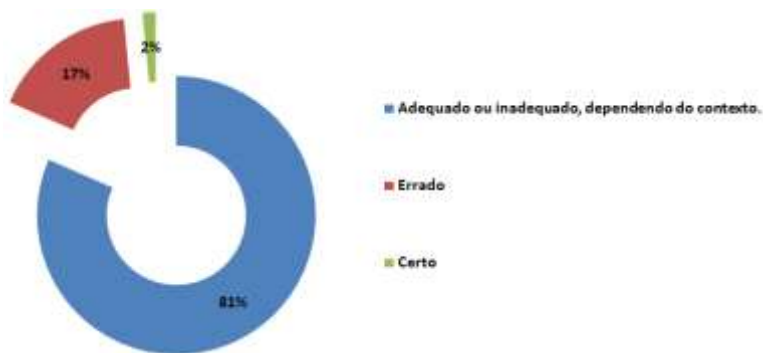


Gráfico 5: Classifique a frase: “Minha mãe pediu para mim limpar a casa”.

A maioria (53), 81%, apontou que a expressão “para mim limpar” é “adequado ou inadequado, dependendo do contexto”; 11 (17%) afirmaram que o uso da expressão é “errado” e um (2%) que o uso é “certo”. O mesmo padrão de resposta, sem variação significativa, se deu quando os entrevistados deveriam classificar a frase “A partileira caiu sozinha”. (Gráfico 6)

Enquanto 51 estudantes (80%) consideram o uso desta variação (partileira) “adequado ou inadequado, dependendo do contexto”; 12

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

(19%) consideram “errado” e um (1%) considera “certo”. A percepção de adequado ou inadequado, dependendo do contexto revela que o estudante do PPGEL acredita que a variação linguística, considerada errada pela gramática normativa, deve ser aceita conforme a situação de interação do estudante, sem o crivo estigmatizante do certo e do errado. Ao deslizar entre as variações, o aluno pode adquirir competências das várias normas e, com isso, compreender a necessidade de adequar sua fala e escrita conforme o contexto.

Carlos Alberto Faraco (2008, p. 31) afirma que “não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades”.

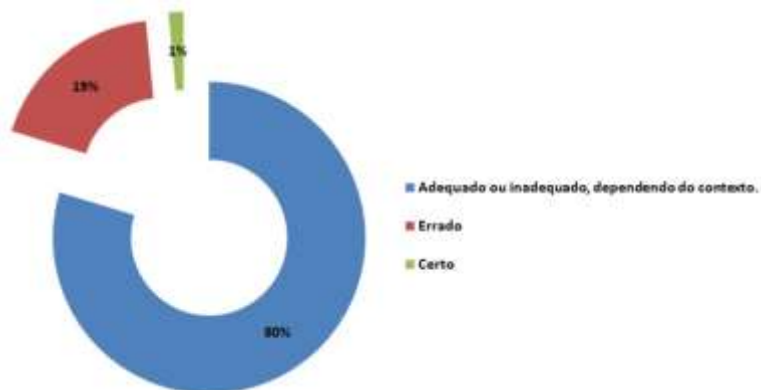


Gráfico 6: Classifique a frase: “A partileira caiu sozinha”.

Para Carlos Alberto Faraco, norma e variedade se equiparam. Portanto, toda e qualquer norma, ou toda variedade constitutiva da língua, é dotada de organização. Ele afirma que o falante varia sua fala conforme a comunidade de prática onde ele está inserido.

A norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora. (FARACO, 2008, p. 46).

O autor chama a atenção para o conceito de erro, consolidado pelo viés gramatical do ensino e disseminado, entre outros, pela mídia que ajuda na construção dos mitos da língua portuguesa. Para ele, os erros

são aspectos que constituem o próprio português no Brasil. “O que se chama de ‘erros’ comuns – por serem justamente ‘erros’ de todos – constituem, na verdade, características definidoras do português brasileiro urbano comum”. (FARACO, 2008, p. 49)

Entre os estudantes do PPGEL que consideram errado a expressão “para mim fazer”, há pesquisadores de três linhas (1, 2 e 4), sendo a maioria (5) da linha 2 (Estudos do texto/discurso). Um fato chama a atenção. Não há nenhum estudante da linha 3 (Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens).

Neste sentido, é possível concluir que os estudantes entrevistados não trabalham com a noção de certo/errado, mas de adequado/inadequado conforme o contexto. Este mesmo padrão de respostas se reproduz na questão que trata a variação “partileira”, sem mudança significativa.

Houve apenas um caso, em que um estudante de doutorado considerou errada a expressão “para mim fazer” e certa a expressão “partileira”. Pode-se inferir que houve falta de atenção ao marcar a alternativa.

Maria Marta Pereira Scherre (2004) também reflete sobre o conceito de certo e errado e afirma que essas não são definições absolutas e que há uma tendência de se rotular como erradas, principalmente, as formas que fazem correlação com a classe social do falante. Na outra ponta, está a fala considerada de prestígio. “A grande questão é que, quando as marcas linguísticas são marcas sociais, somos extremamente ditatoriais: queremos que prevaleçam as marcas dos grupos sociais de prestígio, que tendem a dominar tudo”. (SCHERRE, 2004, p. 241)

Na crença de que há um modo mais correto e mais bonito de falar, gera-se o preconceito linguístico contra aqueles que não são usuários da forma considerada de prestígio, revelando a relação de poder, a partir da língua. Conforme Luiz Percival Leme Britto (2004), este processo também é atribuído à gramática normativa, que reproduz os interesses de classe.

A função da gramática normativa não é estabelecer ou manter a unidade nacional, mas criar um modelo de língua culta que corrobora uma ideia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais. (...) A modalidade padrão não é, de fato, a gramática dos compêndios, mas um modelo de língua bem menos preciso, mas muito bem identificável, que Bourdieu identificou como *língua legítima* ou *língua oficial*. (BRITTO, 2004, p. 148)

Em sala de aula, o professor tem a responsabilidade de orientar o aluno sobre as diversas variações acerca da língua portuguesa. Uma dú-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

vida constante é a respeito do papel do professor, se “em sala de aula, ele deve corrigir o aluno quando não utiliza a norma culta”. (Gráfico 7)

Para a maioria (58), o que corresponde a 92% dos entrevistados, o professor deve sim corrigir, sendo que 53 (80%) justificam que “a situação da sala de aula é formal e o aluno deve saber adequar sua fala ao contexto de interação” e 5 (8%) “porque o estudante precisa aprender a falar e escrever corretamente”.

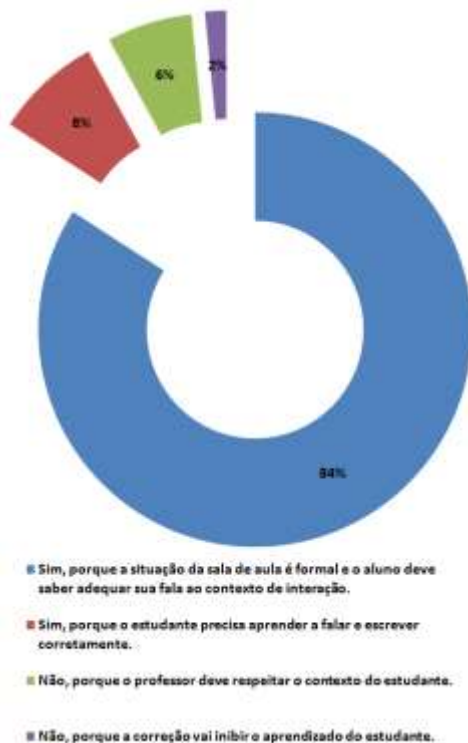


Gráfico 7: Em sala de aula, o professor deve corrigir o aluno quando não utiliza a norma culta?

Os que apontaram que o professor não deve corrigir o aluno em sala somam cinco estudantes do PPGEL, em um total de 8%. A maioria destes (4 – 6%) justifica que “o professor deve respeitar o contexto do estudante” e um (2%) “porque a correção vai inibir o aprendizado do estudante”.

Os resultados mostram que é possível afirmar que a maioria dos estudantes do PPGEL concorda com a necessidade de o professor, em sala de aula, corrigir o aluno. Sobressai nesta análise que esta correção deve ser feita na perspectiva de que o aluno precisa adequar a sua fala ao contexto de interação e não no viés do erro. Ao ser corrigido, o estudante apreende as diferentes normas, desenvolvendo habilidades de transitar em diversas variações e, assim, criar a competência de se adaptar conforme a situação exige.

Cyranka (2015, p. 31) reflete sobre o tema seus questionamentos vão ainda mais longe. “Que pedagogia estamos adotando quando nossos alunos se sentem incapazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escola? Repetir não é suficiente”.

A autora lembra que o professor não vai ensinar ao aluno uma língua que ele já domina. É preciso que o professor, segundo a autora, reconheça a capacidade linguística de seus alunos e não negue suas variações e que, a partir delas, amplie a competência em novas variedades.

O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35)

Nesta perspectiva, a autora afirma que o desafio é propor um programa que desenvolva competência no uso da língua, baseado na pedagogia culturalmente sensível, cujo objetivo é

(...) criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128, *apud* CYRANKA, 2015, p. 38).

O aluno em sala de aula deve ser conduzido às diferentes normas – e isso significa ser corrigido para que se adéque ao contexto de interação – sem que seja estigmatizado por seu “erro”.

3. Considerações finais

Analisando-se os resultados da pesquisa, percebe-se que a maioria dos mestrandos e doutorandos do PPGEL-UEL reconhece a importância

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dos estudos da variação linguística para o ensino da língua portuguesa: 96% dos entrevistados afirmam que o contexto sócio-histórico-cultural e econômico do estudante é relevante para o processo de aprendizagem. Quase 90% consideram a variação linguística enriquecedora.

Apesar de haver consenso para a ampla maioria, ainda há uma margem superior a 10% de estudantes da pós-graduação que são indiferentes ou não têm opinião sobre o tema “variação linguística”. A maioria deles atua em sala de aula. Esse dado não apenas chama a atenção, como também alerta para possíveis distorções na formação dos profissionais que trabalham com educação, o que impacta diretamente no ensino da língua portuguesa.

A divergência sobre variação repete-se nas questões que abordam os conceitos de certo/errado e adequado/inadequado. Oitenta por cento dos entrevistados consideraram que normas estigmatizadas são socialmente aceitas em determinados contextos e optaram pela alternativa que indica a ideia de adequação, para a qual não existe erro, mas sim, uma língua constituída de um conjunto de variedades. (FARACO, 2008)

Mas ainda há um conjunto grande, cerca de 20% dos entrevistados, que dá suporte à crença de que existem normas “melhores” e normas “piores”. Tal crença se reflete na atitude linguística. Embora 84% concordem que o professor deve corrigir o aluno em relação ao uso da norma culta, 16% desprezaram o conceito de adequação ao contexto. Neste grupo estão os 8% que acreditam no conceito de erro, independentemente do contexto, e os 8% que desconsideram o papel do professor como facilitador do acesso à norma culta pelo falante de outras normas.

Tais resultados auxiliam a identificar o perfil do estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL e sua relação com o conceito de variação linguística sob o ponto de vista da sociolinguística educacional. Uma vez que 68% dos alunos matriculados responderam ao questionário, espera-se também contribuir com dados relevantes ao processo de formação de profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRITTO, Luiz Percival Leme. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 135-154.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 27-36.

CYRANKA, Lucia. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 133-155.

_____. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Sthal; FARACO, Carlos Alberto. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIORAVANTI, Carlos. Ora pois, uma língua bem brasileira. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, edição n. 230, p. 16-23, abr. 2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/04/016-023_CAPA_Portugues_230.pdf?259919> Acesso em: 24-02-2016.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 217-251.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A SOCIOLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO⁷

Gilvan Mateus Soares (UFMG)
gilvanso@uol.com.br

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa objetiva desenvolver e ampliar as competências comunicativas do aluno, de forma a considerar, na prática educativa, a realidade social, cultural, política, histórica e linguística em que se insere. Diante disso, este trabalho apresenta proposta de intervenção resultante da pesquisa “A Variação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: Crenças e Atitudes”, realizada em duas turmas do ensino fundamental II de escola da rede pública de Barão de Cocais – Minas Gerais. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística educacional, da pesquisa etnográfica e da pesquisa intervenção, buscou-se apreender a imagem que os alunos possuíam sobre a língua portuguesa, mais especificamente com relação aos usos diferentes das variedades prestigiadas e, observadas percepções negativas, foram delineadas ações e estratégias para que a variação linguística se tornasse componente curricular e, conseqüentemente, fosse esclarecido o preconceito linguístico. Foi proposta, para tanto, uma sequência de atividades estruturada em 10 módulos e em 3 exercícios de verificação da aprendizagem, de modo que a variação linguística pudesse ser abordada em diferentes estratégias, revisitando e sistematizando conceitos e conteúdos, num processo contínuo de construção do conhecimento. Percebeu-se, então, o desenvolvimento de imagens positivas sobre as variedades da língua e sobre a própria identidade de falantes, desmitificando crenças negativas e preconceitos. Espera-se, com a pesquisa, ter contribuído com os trabalhos que versam sobre a abordagem, em sala de aula, da variação linguística, potencializando o uso da linguagem de acordo com as mais diversas situações de uso e elevando a autoestima do aluno como usuário competente da língua.

Palavras-chave: Variação. Preconceito linguístico. Atividades.

1. Introdução

A abordagem da língua portuguesa pela escola, para ser significativa ao aluno, precisa, nas diversas atividades de uso social da linguagem, considerar as demandas do seu público-alvo, a fim de que não ocorra uma prática descontextualizada que resulte em pouca ou nenhuma aprendizagem. Em nossa atuação como professor em escola da rede pú-

⁷ Este trabalho apresenta dados da pesquisa “A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes”, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes) e sob o financiamento da CAPES, à época do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Montes Claros.

blica de Barão de Cocais – MG, percebíamos imagens negativas de alunos com relação à própria variedade linguística por meio da qual tão bem se comunicavam.

Esse fato nos levou a avaliar a prática em sala de aula e a delinear o perfil do alunado, por meio de pesquisa-intervenção durante mestrado realizado na Universidade Estadual de Montes Claros – MG, entre 2013 e 2014. Tornou-se, assim, essencial compreender “a verdade linguística das variedades” para que se pudesse contribuir para a desconstrução de imagens negativas dos alunos e, conseqüentemente, desenvolver comportamentos mais adequados em relação à realidade linguística e suas diferenças.

Com base nisso, a partir da constatação de que os alunos tinham percepção negativa diante da variedade que usavam, elaboramos e desenvolvemos uma sequência de atividades, tendo por base os três contínuos (rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística) propostos por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) para a abordagem da variação linguística em sala de aula, o que é foco deste trabalho.

Primeiramente, discutimos os fundamentos que nortearam a elaboração dessa proposta, em seguida detalhamos o universo da pesquisa e os procedimentos para levantamento de dados, para, finalmente, discorrermos sobre as atividades de intervenção e apresentarmos as nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

O processo de ensino e aprendizagem do português pressupõe que se ensine ao aluno as propriedades e usos da língua e os comportamentos da sociedade diante dos usos linguísticos nas mais diversas situações da vida (CAGLIARI, 2005). Para tanto, compreendemos a linguagem como

atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais. (ANTUNES, 2007, p. 146)

Dessa forma, a linguagem é o lugar da interação comunicativa em que são produzidos efeitos de sentidos pelos interlocutores, em uma situação de comunicação, em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009). Assim, nos interagimos na e pela linguagem, realizando uma atividade discursiva, o que significa que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas na produção de um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20-21)

Essa concepção nos aponta para um trabalho, em sala de aula, que considere a dimensão social, discursiva e funcional da linguagem, percebendo que a língua não é um objeto homogêneo, mas um conjunto de variedades, que não são deturpações nem corrupções (FARACO, 2008). Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as relações complexas que se estabelecem entre essas variedades, analisando, crítica e contextualmente, os usos da língua considerados mais prestigiados ou mais estigmatizados⁸.

Para tanto, empreendemos esforços no entendimento de que a prática pedagógica pode ser melhorada, e muito, com contribuições da sociolinguística educacional, disciplina que

tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística, que ocorre no português brasileiro, vendo suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo, em relação ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental. [...] o estudo e o conhecimento advindo dessa corrente pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa porque trabalha sobre a realidade linguística dos usuários dessa língua, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros). (BORTONI-RICARDO, 1999, s. p.)

Para assim proceder, é preciso se basear no pressuposto de que a língua sempre varia (seja, por exemplo, devido aos grupos etários, grau de escolarização dos falantes, às redes sociais ou aos fatores linguístico-estruturais). Portanto, é fundamental uma abordagem do fenômeno da variação, conforme Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), que se oriente por refletir, identificar, conscientizar, respeitar e aceitar as diferenças que há nos usos linguísticos, considerando, nesse sentido, três contínuos: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística.

⁸ A terminologia utilizada para caracterizar ou classificar o conjunto de variedades tem sido diversa, como, exemplo, norma culta, de um lado, e norma popular, de outro. Preferimos, aqui, utilizar as expressões “variedades prestigiadas” e “variedades estigmatizadas” (BAGNO, 2003), por entendermos que não só expressam a variação que marca o português do Brasil, mas, sobretudo, pela evocação à reflexão para as relações de poder, os jogos ideológicos e os contextos de uso que se envolvem nessa variação.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

As variedades ao longo do primeiro contínuo podem ser representadas pelos falares rurais mais isolados, passando pelos grupos rurbanos, como as comunidades mais interioranas em distritos ou núcleos semirruais que são influenciadas pelo urbano (pela mídia, por exemplo), até as variedades urbanas que sofreram processo maior de padronização.

O contínuo da oralidade-letramento inclui desde os eventos orais sem influência direta da escrita até os eventos que se realizam sob a mediação da escrita, muito embora não haja delimitação rígida entre eles, sendo as fronteiras fluidas e podendo haver sobreposições.

O terceiro contínuo abarca os usos mais espontâneos da língua até os que são mais planejados e que requerem mais atenção do falante, estabelecendo, assim, usos menos monitorados ou mais informais até os mais formais ou mais monitorados.

A escola, diante disso, precisa propor atividades linguísticas que possam instrumentalizar os alunos a usarem a linguagem de acordo com a situação de comunicação, de forma a garantir-lhes participação social de forma crítica e transformadora, pressupondo, então,

uma escola consciente de seu papel na luta contra desigualdades sociais e econômicas e, que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (SOARES, 2001, p. 73)

O papel da escola, dessa forma, é abordar as múltiplas e complexas relações que se estabelecem entre as variedades da língua, é abordar os usos da linguagem e sua adequação ao contexto de interação, ao gênero discursivo, ao objetivo comunicativo, ao interlocutor, é discutir as ideologias, explícitas ou implícitas, os jogos de poder que se materializam por meio da linguagem.

Nesse processo,

não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica do que a outra, porque uma é certa e outra errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões do mundo e modos de expressá-los. (GERALDI, 1996, p. 69, *apud* BAGNO, 2007, p. 225).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Trabalhar, pois, a linguagem na escola aponta para a necessidade de se considerar os diferentes processos de interação por meio da língua, sejam orais, sejam escritos, que ocorrem tanto na sala de aula quanto socialmente, analisando a situação de comunicação, os recursos linguísticos, suas diferenças de uso e seus efeitos de sentido. Não se trata, portanto, de se trabalhar única e exclusivamente a norma-padrão ou, mesmo ainda, uma variedade, de fato, que seja considerada padrão, mas, sim, contemplar diversas atividades e textos que abarquem a variação linguística, descortinando crenças e preconceitos.

A partir desse pressuposto é que desenvolvemos pesquisa em sala de aula, cujo contexto de desenvolvimento apresentamos a seguir.

3. *Universo da pesquisa*

A pesquisa, de natureza interventiva, foi realizada em uma turma de 6º ano e uma de 8º Ano em uma escola de ensino fundamental II da rede pública de Barão de Cocais – Minas Gerais. Participaram da fase de levantamento de dados 42 alunos, dos quais 23 do 6º Ano e 19 do 8º Ano, na faixa etária de 11 a 17 anos, conforme gráfico seguinte:

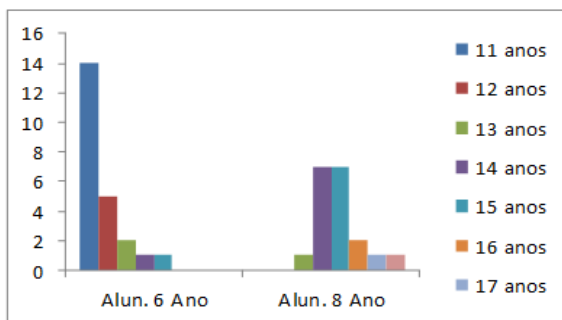


Gráfico 1 – Faixa Etária dos Alunos

Com base nesses dados, podemos perceber que a maior parte dos alunos do 6º ano se encontrava na faixa etária correspondente ao ano escolar ou estava cursando esse nível pela primeira vez, enquanto que a minoria do 8º ano (apenas um aluno) estava em idade esperada para esse nível, indicando alto índice de distor-

ção idade-ano escolar, conforme podemos visualizar de forma mais explícita nos gráficos 2 e 3:

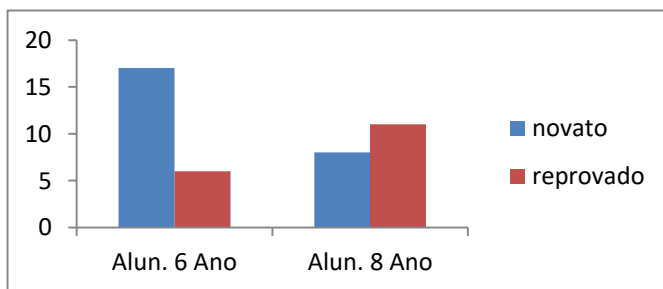


Gráfico 2 – Situação dos Alunos nas Turmas

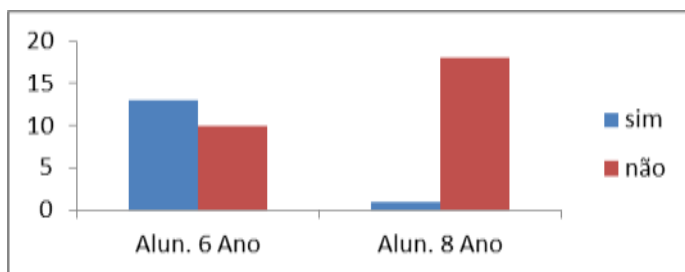


Gráfico 3 – Distorção Idade-Ano Escolar

De acordo com os dados obtidos, no 8º Ano tínhamos o maior índice de alunos repetentes e de distorção, fator esse que poderia ter influenciado na baixa autoestima, inclusive nas percepções negativas sobre a língua, conforme descreveremos mais à frente.

A maior parte dos alunos residia no ambiente urbano:

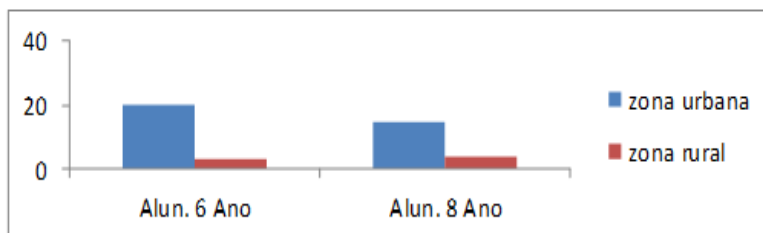


Gráfico 4 – Origem do Informante

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na fase de aplicação da intervenção, o número de alunos participantes, devido à transferência ou à desistência de alunos, foi de 21 alunos do 6º ano e de 18 no primeiro módulo e 16 a partir do segundo módulo para o 8º ano.

4. *Percepções sobre a língua*

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística educacional, foram aplicados questionários e atividades de percepção linguística aos alunos, com o objetivo de apreender a imagem dos alunos sobre a própria língua que usam. Constatamos a seguintes imagens dos alunos:

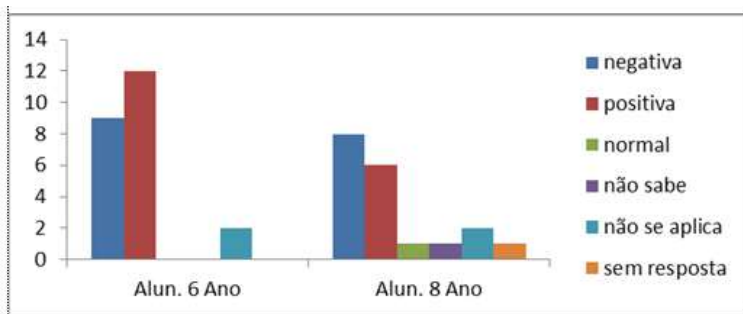


Gráfico 5 – Imagens sobre a Língua

Os dados apontaram que 40,5% dos 42 alunos têm imagem negativa sobre a variedade da língua que usam. Podemos citar, como exemplo dessa imagem negativa, os seguintes depoimentos dos alunos:

- “eu sou igual aos meus pais; às vezes falo errado; eu é porque falo errado mesmo, eu puche a minha família eles também fala errado” (informante 6A7);
- “não ter [tem] muitas regras” (informante 6A15);
- “mais ou menos, porque eu escrevo muito errado” (informante 6A14);
- “erro muito” (informante 6A9);
- “muito mau, falo muito coisa errada” (informante 8A13);
- “não gosto” (informante 8A5);

- g) “às vezes, pecimo” (informante 8A1);
- h) “mais ou menos, porque tem vezes que falo errado” (informante 8A8).

Com base nessas percepções, observamos, mesmo com os avanços das discussões da linguística, ou mais precisamente da sociolinguística, a presença muito forte da tão criticada cultura do “erro”, baseada na dicotomia do “certo x errado”, que impõe ao próprio falante sua incompetência linguística, quando, por outro lado, usa tão bem e com muita competência a língua, sem, no entanto, ter consciência desse aspecto.

Tornou-se, assim, fundamental desenvolver uma proposta de intervenção que pudesse tratar da variação linguística, discutindo os usos da linguagem de acordo com a situação de comunicação, o gênero discursivo, o interlocutor, e desmitificando crenças e preconceitos linguísticos, por meio da conscientização do falante sobre sua competência em usar a língua, elevando, conseqüentemente, a sua autoestima linguística e pessoal. Essa proposta de intervenção será detalhada no tópico seguinte.

5. Proposta de intervenção

A sequência de atividades que elaboramos e aplicamos se baseou na sociolinguística educacional, por meio do tratamento da variação que se pautasse por refletir, identificar e conscientizar sobre as diferenças que caracterizam os usos linguísticos (BORTONI-RICARDO, 2005). Para tanto, seguimos, conforme a autora, a abordagem dos três contínuos: o rural-urbano, de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Procuramos, então, nos basear em alguns pressupostos: 1) da reflexão para a ação: os alunos, primeiramente, são estimulados a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre os tópicos em discussão, para, em seguida, realizarem determinada atividade; 2) do global para o local: a partir de conteúdos mais gerais, os alunos são incentivados a contextualizarem esses conteúdos focalizando a sua própria realidade linguístico-social; 3) do discurso para usos específicos: as atividades são sempre contextualizadas a partir de determinado gênero; 4) do mais frequente para o menos frequente: os usos linguísticos mais prováveis, e especialmente relacionados à realidade dos alunos, são abordados primeiramente, para, em seguida, se discutir usos menos prováveis, e muitas vezes distantes do contexto do aluno, mas que precisam ser tematizados.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Além disso, nos baseamos em Marcos Bagno (2007), quando o autor discute o que envolve as noções de norma-padrão, variedades prestigiadas e estigmatizadas e os traços graduais e descontínuos.

Assim, desenvolvemos uma proposta de intervenção constituída em uma sequência de atividades estruturada em 10 módulos e 3 exercícios de verificação de aprendizagem, sob a temática “Barão de Cocais: da variação linguística à valorização do cocaiense”, justamente para, ao se trabalhar a variedade dos usos da língua, descortinar crenças e preconceitos e se elevar a autoestima do aluno como falante competente da língua.

Esses módulos foram estruturados sob uma perspectiva em espiral, de forma que o assunto de um módulo estivesse vinculado ao conteúdo do módulo seguinte, em um processo que se pautasse por uma graduação de conceitos, partindo-se do conceito de patrimônio, depois para o de língua/linguagem, em seguida a variação linguística e, finalmente, de forma mais específica, os três contínuos, formando uma rede de significados (BRASIL, 1998).

Descrevemos, resumidamente, cada módulo:

- 1) “Nas sendas do patrimônio”: objetivou trabalhar a educação patrimonial, abordando os patrimônios do município de Barão de Cocais e a sua valorização, incluindo-se a língua;
- 2) “A língua como patrimônio”: intencionou compreender o conceito de língua/linguagem, mostrar a importância do estudo da língua portuguesa, perceber a língua como fator de identidade e se abordar o processo de mudança e variação linguística, por meio da análise de um depoimento do escritor português José Saramago⁹, de um poema de Fernando Pessoa¹⁰ e do texto *Tratado da Terra do Brasil*, de Pero de Magalhães¹¹;
- 3) “A língua e a história de Barão de Cocais”: procurou abordar a rica história do município e analisar os usos linguísticos em documentos de diferentes momentos dessa história, por meio da análise do texto “História de Barão de Cocais” e de diferentes textos pesquisados pelos alunos ou levados pelo professor;

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oe9sXV_DVGg>. Acesso em: 29-05-2014.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=NtMbw5etFzs>>. Acesso em: 29-05-2014.

¹¹ Disponível em: <<http://www.psb40.org.br/bib/b146.pdf>>. Acesso em: 25-05-2014.

- 4) “Os olhares... sobre Barão, sobre si, sobre a língua”: almejou aprofundar a linda história do município, levar o aluno a se reconhecer como participante desse processo histórico, verificar as percepções dos alunos sobre a língua e combater o preconceito linguístico, por meio da análise do hino do município, da realização de uma percepção ambiental (em que os alunos saíram registrando paisagens do ambiente para confrontar o passado e o presente e as ações humanas no meio ambiente) e, finalmente, da análise do modo como usam a língua;
- 5) “O modo como eu falo é errado? Eu sou um erro?”: teve como propósito analisar as percepções dos alunos sobre o modo como usam a língua, analisar valores relacionados aos usos linguísticos, conscientizar os alunos sobre as avaliações que perpassam a variação linguística, para, assim, descortinar crenças e imagens negativas sobre a língua, combatendo o preconceito linguístico, por meio, então, da análise das percepções dos alunos sobre o modo como falam, da exibição dos vídeos “Preconceito Linguístico”¹² e “Vai fazer o quê?”¹³ e discussão do termo “preconceito”;
- 6) “Sou da roça! E daí? O outro já mora na cidade!? Mas todos somos cocaienses!!!: abordou o contínuo do rural e do urbano, tendo como meta a desconstrução de imagens negativas sobretudo pelos alunos que moravam na zona rural e que, por isso, se achavam “piores”, para, dessa forma, valorizar a diversidade das manifestações linguísticas como rico patrimônio cultural e como marca da identidade de um povo, por meio da discussão sobre o que é preconceito linguístico, da exibição de três entrevistas com um senhor de 60 anos, uma senhora de 74 anos e um senhor de 90 anos, para se analisar a variedade utilizada pelos entrevistados, focalizando traços graduais (alçamento da pré-tônica: iscola, istudo; monotongação e terminação do gerúndio: incaxanu; apagamento do /r/ em final de palavra: pra gente istudá) e descontínuos (uso de formas arcaizantes: luito; deslateralização de /λ/: mio, travaio, paia; pronúncia [di] e [ti] sem palatalização; concordância não-normativa: os nomi du lugar; várias coisa antiga);

¹² Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bakKmUjbVs>>. Acesso em: 30-05-2014.

¹³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQQ3q2mk>>. Acesso em: 25-05-2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- 7) “A língua que falamos e a língua que escrevemos”: analisou o contínuo da oralidade-letramento, destacando diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita, a adequação da linguagem à situação de comunicação, a desmitificação de que a fala seja errada e a escrita seja a única forma correta de se usar a língua e o combate ao preconceito linguístico, por meio da análise do que seja adequação linguística, da discussão sobre os contextos de uso que se marcam ou mais pela oralidade ou mais pela mediação da escrita, do entendimento dos níveis em que pode ocorrer variação em uma língua e dos fatores (como, por exemplo, faixa etária, região, grau de escolaridade, situação socioeconômica) que podem influenciar nessa variação, e, finalmente, da leitura e análise de textos levados pelos alunos ou pelo professor;
- 8) “Nóis vai? Nós vamos? E aí?”: pretendeu abordar o contínuo da monitoração estilística, considerando usos mais formais e mais informais de acordo com a situação de comunicação, por meio da análise de diferentes textos, falados e escritos, registrados pelos alunos ou trazidos pelo professor;
- 9) “O texto literário e a língua”: visou compreender a singularidade discursiva, linguística e cultural do texto literário, a partir da análise de “O poeta da roça”¹⁴ de Patativa do Assaré, por meio do qual, para além da análise linguístico-discursiva, procuramos analisar e desmitificar os preconceitos sociais (e também linguísticos) contra aqueles que são do ambiente rural;
- 10) “Fim de um começo: as variedades da língua e a escola”: mirou sistematizar as discussões sobre a variação linguística, sob a forma dos três contínuos, destacar a importância da adequação da linguagem à situação de comunicação, combater o preconceito linguístico, enfatizar a competência dos alunos como faltantes da língua, elevando sua autoestima linguística e pessoal, e, finalmente, mostrar a importância da escola.

Como instrumento para verificar o alcance das discussões e abordagens propostas e a percepção dos alunos sobre a estruturação das atividades, ao final de cada módulo eles deveriam responder a uma pequena ficha avaliativa, contendo três perguntas:

- 1) O que pôde aprender?

¹⁴ Disponível: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_pa.htm#Ovag>. Acesso em: 25-05-2014.

2) O que achou do módulo proposto?

Excelente

Bom

Razoável

Péssimo

3) Gostaria de dar opinião, sugestão?

Além disso, foram aplicados durante e após a sequência de atividades três exercícios de verificação de aprendizagem:

1) Análise do vídeo “Chico Bento no Shopping”¹⁵, em que os alunos deveriam responder a questões sobre o modo de falar do personagem, problematizar a ação do primo do Chico de chamá-lo de “bicho do mato” e demonstrar a atitude (linguística) que teriam diante de uma situação como essa;

2) Leitura do trecho da Bíblia referente ao Livro de Juízes (12: 4-6)¹⁶, em que os alunos deveriam analisar como a pronúncia da palavra “chibolete” (espiga) como “sibolete” foi determinante para a morte de um povo, fato sobre o qual deveriam expressar sua opinião, procurando, então, conscientizar sobre a avaliação que acompanha a variação linguística, desmitificar crenças, combater o preconceito linguístico e social e valorizar as diferenças linguísticas e socioculturais;

3) Exibição e análise do vídeo “Preconceito Linguístico”¹⁷, em que procuramos abordar os contínuos do rural e do urbano e da oralidade e do letramento, desmitificando crenças negativas sobre os falares mais rurais e esclarecendo sobre o mito de que a fala seja errada e de que pode ser de “qualquer jeito”.

Essa foi, então, a nossa proposta de intervenção, estruturada em 10 módulos e em 3 exercícios de verificação de aprendizagem, desenvolvida entre agosto e setembro de 2014. Posto disso, apresentamos nossas conclusões.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ntXCiB0EhfK>>. Acesso em: 06-09-2014.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/jz/12>>. Acesso em: 14-09-2014

¹⁷ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bakKrmUjbVs>>. Acesso em: 30-05-2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

6. *Considerações finais*

Diante de percepções negativas de alunos do ensino fundamental II de escola da rede pública de Barão de Cocais – MG sobre o próprio modo como usavam a língua portuguesa, percebemos a necessidade de desenvolver intervenção para uma abordagem mais científica do fenômeno da variação linguística, pautando-nos, para tanto, pelos pressupostos da sociolinguística educacional.

Procuramos, assim, abordar, a partir dos três contínuos propostos por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005), a variação linguística em sala de aula, objetivando elevar a autoestima pessoal e linguística dos alunos, combater o preconceito linguístico e social, localizar os usos linguísticos e destacar a importância da adequação da linguagem à situação de comunicação, ampliando a competência linguística e comunicativa dos alunos e desmitificando imagens negativas contra quaisquer usos linguísticos.

Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades com o objetivo de trabalhar a variação linguística, desmitificando preconceitos contra os usos dissonantes das variedades prestigiadas, referentes, sobretudo, aos falantes menos escolarizados e de origem rural.

Esperamos, com as atividades desenvolvidas, ter discutido adequadamente a variedade linguística e seus usos, procurando elevar a autoestima dos alunos, mostrando-lhes que são usuários competentes da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Contribuições da sociolinguística educacional para o processo ensino e aprendizagem da linguagem*. 1999. Disponível em: http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view

[=article&id=707:iootaibuic%C3%95is_ia_soiolioguistia_iiuiaiooal_pa_aa_o_paoisso_iosioo_i_apaiioizagim_ia_lioguagim&catid=1:post-artigos&Itemid=61>](#). Acesso em: 21-11-2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Linguagem e interação*. São Paulo: Scipione, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Gilvan Mateus. *A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Édina de Fatima de Almeida (UEL)
edifatro@hotmail.com
Sandro Bochenek (PUC-SP)
sandro@marilia.unesp.br

RESUMO

Este artigo fundamenta-se nos constructos teóricos da sociolinguística, especialmente da sociolinguística variacionista, numa interface com a teoria Sociointeracionista. Nosso *corpus* é composto pela coleção de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Manual do Professor), elaborada por Carlos Alberto Faraco, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015). Nossa pesquisa está apoiada especificamente nos estudos teórico-metodológicos de Bagno (2005), Faraco (2004), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), dentre outros, além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1999)*. Nosso objetivo principal é averiguar como esta coleção aborda o fenômeno da variação linguística, da heterogeneidade, do multilinguismo e do preconceito linguístico. Utilizou-se, para este trabalho, a pesquisa bibliográfica e documental, a qual é uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo e perspectiva teórica. Verificou-se, pelas análises, que esta coleção aborda a variação linguística, porém com limitações no que se refere às atividades, que deveriam abordar mais questões sociais, além de abranger os contrastes e conflitos do uso das variedades estigmatizadas e as de prestígio.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Livro didático.

1. Introdução

Este artigo pretende discutir a questão da variação linguística proposta nos três volumes de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, da coleção “Português – Língua e Cultura”, de Carlos Alberto Faraco. Assim, busca-se elucidar algumas questões que envolvem o referido fenômeno e o processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, é de extrema importância observar como o tema é abordado no referido manual, tendo em vista trata-se de material didático destinado às escolas públicas brasileiras.

Acreditamos que tal análise é de extrema importância em virtude da heterogeneidade presente em qualquer manifestação linguística, responsável, inclusive, pela transformação de uma língua em outra (ou em outras), como é o caso do latim que se transformou em francês, espanhol, italiano e o português de Portugal que, em virtude de um processo de

mudanças ocorridas ao longo de séculos, transformou-se no que se conhece hoje por “português brasileiro”.

Do ponto de vista metodológico, o fenômeno da variação pode ser observado sob diversos prismas de acordo com a intenção do pesquisador. Atenta-se para questões internas ao sistema linguístico que poderão ser de ordem estrutural. Isso implica determinados tipos de construções gramaticais, ou de ordem social; envolve fenômenos externos à língua e mais difíceis de serem corretamente analisados, até mesmo pelas diversas forças de caráter extralinguístico, que interagem e afetam a relação língua/sociedade.

Desse modo, a sociolinguística representa campo fértil e carente de pesquisas, pois propõe não apenas o rompimento com o estruturalismo, mas uma evolução em termos de observação, análise e descrição das muitas possibilidades do complexo sistema de comunicação e da interação social definido como “língua”.

Esperamos estabelecer com o presente estudo não apenas um diagnóstico de como é trabalhada a questão da variação linguística nos manuais, mas contribuir com reflexões que demandem mais pesquisas e, principalmente, a elaboração de mais livros didáticos que tragam presentes exercícios respeitando a variação linguística de todos os falantes.

2. *Pressupostos teóricos*

Os estudos linguísticos ganharam novo panorama com a Sociolinguística – iniciada a partir dos anos 60 tendo William Labov como um dos seus precursores mais famosos e representativos ainda hoje na área. Rompem com os paradigmas propostos pelo estruturalismo que, ao entender a língua como sistema estruturado, não levava em consideração aspectos relativos à variação presente em todos os sistemas linguísticos.

Era preciso considerar a variação como parte integrante do sistema linguístico para que ela constituísse objeto da análise linguística sistemática; rompendo, assim, com a visão estruturalista de que o sistema linguístico seria o domínio da invariância. (LUCCHESI, 2004b, p. 166)

A sociolinguística reconhece que a língua não é homogênea e, desse modo, passa a ter como objeto de estudo a língua e seu contexto social a fim de esclarecer os elementos responsáveis pelos processos de mudança, desde o desencadeamento de determinado fenômeno até o processo total de conclusão. Dante Lucchesi (2004a, p. 63) assevera que “à

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

heterogeneidade real do comportamento linguístico dos indivíduos contrapõe-se a homogeneidade artificial do padrão normativo ideal”. José Lemos Monteiro (2000) esclarece a diferença entre os objetos de estudo da sociolinguística e da sociologia da linguagem, de modo a evitar confusão metodológica entre ambas:

[...] a sociolinguística analisa os aspectos sociais com o intuito de compreender melhor a estrutura das línguas e seu funcionamento. Por sua vez, a sociologia da linguagem busca alcançar um melhor entendimento da estrutura social através do estudo da linguagem. A diferença, em última análise, é uma questão de ênfase, conforme o pesquisador esteja mais interessado pela linguagem ou pela sociedade. (MONTEIRO, 2000, p. 28)

Os estudos gramaticais baseados em modelos literários surgiram por volta do século III a. C. na Grécia, cuja preocupação era preservar a “pureza da língua”, a fim de se evitar a “corrupção” da fala (BAGNO, 2001). Percebemos que esse modo de entender a fala como um ‘erro’, como ‘vícios de linguagem’ é algo que ainda se faz presente no modo como alguns gramáticos prescrevem e recomendam que sejam adotadas atitudes diferenciadas frente a determinado objeto de pesquisa. A mídia é outro mecanismo que reforça a existência de determinadas construções ‘corretas’. Portanto, são aceitáveis e outras construções são taxadas como ‘incorretas’, logo, não fazem parte da língua. Todavia, a língua possui grande variabilidade de formas as quais são utilizadas pelos mais diferentes grupos de falantes. A variedade de formas é algo presente em todas as línguas e é, inclusive, um mecanismo natural responsável pela criação de formas inovadoras e também pela transformação de um idioma em outro (ou outros), como é o caso do latim que se transformou em português, espanhol, italiano e francês.

Salientamos, entretanto, que uma língua possui gramática própria e há regras que não podem ser infringidas, pois se corre o risco de produzir frases agramaticais. Esse fenômeno pode ser facilmente observado quando um estrangeiro está aprendendo um novo idioma e aplica regras da língua materna à língua alvo, como se houvesse uma equivalência entre elas. Isso, entretanto, dificilmente será observado em um falante nativo da língua. Para Joaquim Matoso Câmara Júnior (2009), “de qualquer maneira, a invariabilidade profunda em meio de variabilidades superficiais, é inegável nas línguas” (CÂMARA JÚNIOR, 2009, p. 17). Dessa forma, a sociolinguística tem como um dos objetivos buscar respostas para quais regras da língua são rígidas (pelo menos temporariamente) e quais dessas ‘regras’ sofrem interferências de outros fatores, como socioeconômicos, grau de escolaridade, faixa etária etc.

Mas, além das regras categóricas ou invariantes, existem e, sem dúvida em maior abundância, as regras variáveis. Aplicam-se sempre quando duas ou mais formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social. (MONTEIRO, 2000, p. 58)

As regras variantes da língua ocorrem em maior escala em virtude de dependerem exclusivamente de uma opção, de uma escolha, ou ainda da competência do indivíduo em optar por uma ou outra forma de construção. Desse modo, podemos dizer que o fenômeno da variação ocorre por atitude do falante. Ao contrário, as regras invariantes dependem de questões inerentes ao próprio sistema linguístico. Dessa forma, o resultado é um fenômeno mais rígido e mais fácil de ser precisamente observado e descrito. Dessa forma, fica evidente quão árdua pode ser a tarefa do linguista que busca trabalhar com a variação linguística.

Enfatizamos que o fenômeno da mudança linguística frequentemente ocorre por uma construção inovadora, motivada por razões diversas e, em geral, são consideradas erradas e inadequadas por certo tempo. Na medida em que passa a ser usada ostensivamente por diversas camadas da população (geralmente isso ocorre em espaço temporal relativamente pequeno), a forma anterior (substituída pela forma inovadora) ganha status de arcaica; desse modo, ocorre uma mudança linguística completa. A esse respeito, José Lemos Monteiro (2000, p. 65) aponta que, “em geral, quando se trata do dialeto padrão, a primeira [forma conservadora] goza de maior prestígio na comunidade, a inovadora, até ser aceita, sofre alguma restrição ou estigma”.

É preciso que a escola respeite todas as variedades linguísticas que o aluno traz e não rotule a língua usada como ‘feia’, ‘bonita’, ‘certa’, ‘errada’. Mas, que haja orientação clara no sentido de demonstrar que existe grande variedade de escolhas no repertório e que algumas dessas escolhas são marcas características de determinados grupos sociais. É mister, ainda, que esse trabalho de conscientização, no sentido de desconstruir preconceitos e construir reflexões produtivas acerca do idioma, comece desde muito cedo na escola, seja por orientações e debates produzidos pelos professores, seja presente nas próprias atividades pedagógicas, como pretendemos verificar.

O conceito de norma precisa ser melhor esclarecido, até mesmo porque o domínio da ‘norma’ torna-se algo muito superficial e subjetivo para ser trabalhado na escola. Desse modo, Dante Lucchesi (2004a) esclarece que há variabilidade mesmo no conceito de norma e faz distinção

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

entre dois pares de norma em oposição, como norma objetiva/norma subjetiva e norma padrão/norma culta. Nas palavras do autor:

[...] NORMA OBJETIVA e NORMA SUBJETIVA: aquela relativa a padrões observáveis na atividade linguística de um grupo determinado, esta relativa a um sistema de valores que norteia o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes dentro de uma comunidade.

[...] NORMA PADRÃO e NORMA CULTA: a primeira reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo. (LUCCHESI, 2004a, p. 64-65)

A análise das dicotomias apresentadas pelo autor aponta a oposição entre norma objetiva/norma subjetiva, a qual é pertinente de ser trabalhada pelo professor no sentido de conscientizar o aluno para fenômenos linguísticos que efetivamente ocorrem em oposição às atitudes inconscientes praticadas em termos de usos. Já em relação à oposição entre norma padrão e norma culta, percebe-se que há ênfase na escola em valorizar e trabalhar a norma padrão a fim de acessar a norma culta. Entretanto, o vínculo entre a norma padrão e a norma culta não é algo automático, ou seja, exercícios gramaticais podem ou não levar o aluno à competência linguística, pois são habilidades distintas. Um usuário competente da língua pode ser ou não um conhecedor profundo das regras gramaticais, a exemplo do escritor Luis Fernando Veríssimo que, em entrevistas, já alegou não conhecer gramática; embora seja um profundo conhecedor de regras, pode apresentar certa dificuldade em se expressar corretamente.

O fenômeno da variação linguística deixa saliente a questão relativa às variações sociais inerentes a qualquer sociedade bem como as relações de poder entre grupo socialmente distintos. Por esse motivo, não se pode negar a existência do fenômeno. Muito pelo contrário, deve-se estudá-lo justamente por ser a língua um dos principais mecanismos de manipulação ideológica, utilizados por grupos detentores de poder para assim se manterem. Nesse sentido, a conscientização do fenômeno torna-se mais do que um mero elemento pedagógico ou ferramenta de políticas afirmativas, torna-se uma ferramenta capaz de desencadear e auxiliar a romper com relações desiguais de poder, ou ainda, romper com discursos comuns que utilizam critérios estéticos e pragmáticos como ferramenta de discriminação e legitimação de dominados/dominadores.

[...] cada vez mais se aceita a ideia de que a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes linguísticas corres-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

pondem às diversidades dos grupos sociais e à sensibilidade que eles mantêm em termos de uma ou mais normas de prestígio. (MONTEIRO, 2000, p. 58)

Deste modo, argumentamos que, ao se trabalhar a questão da variação linguística, a escola desempenha um papel muito mais importante do que quando leva o aluno a refletir sobre a língua. A escola desempenha o papel social, capaz de conduzir o aluno a uma real autonomia intelectual.

O fenômeno da variação linguística em termos sociais esbarra, ainda, fortemente em questões relativas ao preconceito linguístico e ao jogo de poder e domínio de classes sociais dominantes sobre as classes sociais dominadas. Sobre esse aspecto, Maurizio Gnerre (2003) nos esclarece que

[...] o problema é, por um lado, de compreensão de mensagens e conteúdos e, por outro lado, de produção de mensagens. A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. (GNERRE, 2003, p. 22)

Portanto, fica evidente que a discussão acerca da linguagem vai muito além da descrição ou mesmo da reflexão de valores superficiais como certo/errado, adequado/inadequado, feio/bonito. A reflexão sobre a língua extrapola o domínio individual, vai para o domínio social e compreende ao que de fato se espera da escola, ou seja, a formação não apenas para o mercado de trabalho, mas formação para a busca da autonomia do indivíduo, que possa inquirir a construção de uma sociedade mais justa, política e igualitária, há tempos perseguida pelos documentos oficiais e intelectuais que discutem os papéis da educação na contemporaneidade.

Segundo os princípios democráticos, nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. (GNERRE, 2003, p. 25)

Logo, há necessidade de pesquisas acerca da sociolinguística, mas pesquisas efetivamente exequíveis para que se busque melhor qualidade de ensino, já tão precário e politizado no Brasil.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica adotada nesta pesquisa baseia-se na descrição dos dados. O *corpus* é composto de três livros didáticos de língua portuguesa (manual do professor), adotados em algumas escolas do Paraná. Quanto à escolha da coleção “Português – Língua e Cultura”, de autoria de Carlos Alberto Faraco, deu-se pelo motivo de sua proposta abordar a variação linguística em uma perspectiva crítica embasada na Sociolinguística. Além de terem sido indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015 e adotados no ano de 2015, em escolas de Londrina e Cascavel, cidades em que residem os pesquisadores.

4. A variação linguística nos livros didáticos

Considerando-se que o objetivo deste trabalho é analisar o trabalho com a variação linguística nos três volumes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino médio, da coleção “Português – Língua e Cultura”, de Carlos Alberto Faraco, escolhemos esta coleção por ter sido aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) e, ainda, resenhada pelo *Guia do Livro Didático* (BRASIL, 2014), além de destacar-se pelo trabalho com a língua padrão em uma perspectiva crítica embasada na sociolinguística.

Optamos, portanto, por apresentar, no primeiro momento, uma descrição sucinta do autor da coleção e a identificação de cada um dos volumes dessa coleção, e, em um segundo momento, apresentar a descrição detalhada de cada volume com comentários relacionados aos textos, atividades que proporcionarem uma visão variacionista da língua, ou seja, expondo temas referentes à heterogeneidade, ao multiculturalismo e ao preconceito linguístico.

4.1. Breve revisão sobre o autor

Dr. Carlos Alberto Faraco, professor titular (aposentado) da Universidade Federal do Paraná, é conhecido por sua larga experiência na área de linguística, com ênfase em linguística aplicada. Possui graduação em letras português/inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1972); é especialista em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestre em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1978); doutor em linguística pela Universidade de Salford (1982), com pós-doutorado em linguística pela *University of California*

(1995-96). O autor expõe reflexões sobre o trabalho escolar com a linguagem na perspectiva dialógica e apresenta em seus trabalhos a necessidade da escola ajustar suas práticas às novas propostas visadas pela sociolinguística educacional.

Autor de obras como: *Estrangeirismos: guerras em torno da língua* (2001); *Linguística Histórica: introdução ao estudo da história das línguas* (2005); *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós* (2008); *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin* (2009); *Linguagem Escrita e Alfabetização* (2012); *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino* (2015), obra esta publicada juntamente com Ana Maria Stahl, além de muitas outras.

4.2. Visão geral da coleção¹⁸

Consoante o guia de livros didáticos PNLD 2015, a coleção "Português – Língua e Cultura" é organizada como um compêndio, ou seja, apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem que leva o aluno a refletir sobre a linguagem em seu contexto de uso. São apresentadas discussões a respeito do funcionamento da língua e da linguagem (linguagem verbal e não verbal, origem da linguagem, língua como um sistema complexo e flexível, variação linguística). Com relação ao ensino de literatura, a coleção sucede em uma perspectiva cronológica, assim, mostra a relação entre literatura e contexto sócio histórico. A literatura brasileira é exposta com ênfase; todavia, a coleção apresenta também as literaturas portuguesa e africana.

Conforme o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*, a produção escrita é abordada nesta coleção, de forma a ser situada no universo de uso social. Apresenta temáticas articuladas às atividades de leitura, porém, nem sempre são estabelecidas condições de produção. Já em relação à oralidade, apresenta atividades de debate e de retextualização da fala para a escrita. Entretanto, oferece poucos exemplos de gêneros orais e restringe-se à leitura expressiva e à conversa entre alunos. Os conhecimentos linguísticos são abordados de maneira a levar os alunos à reflexão sobre os usos linguísticos.

¹⁸ As informações referentes aos tópicos " Visão geral da coleção" e "Descrição da coleção" foram baseadas nos dados encontrados no *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnlid-2015-portugues>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Em relação ao *Manual do Professor*, apresentado pela coleção, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015* esclarece que, de maneira objetiva e inequívoca, a coleção apresenta bases teórico-metodológicas e reflexões importantes sobre os vários eixos da língua assim como sobre a prática docente.

4.3. Descrição da coleção



A coleção é composta por três volumes (1º, 2º e 3º anos) do ensino médio e os capítulos da coleção estão organizados em cinco blocos (1- Gênero, 2- Literatura, 3- Enciclopédia da Linguagem, 4- Almanaque Gramatical e 5- Apêndice).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O bloco ‘Gêneros Textuais’ é dividido em 17 capítulos, em que cinco deles são do volume 1; sete capítulos são referentes ao volume 2 e cinco ao volume 3. O último bloco explora sobre a leitura e a produção de textos de gêneros considerados relevantes para a formação do aluno. Os volumes estudados apresentam grande diversidade de textos literários (crônicas, contos, romances e poemas), informativos (notícias, reportagens, enciclopédia), de opinião (entrevistas, editoriais e artigos), publicitários. Além desses, há dois capítulos mais gerais: um de estudos dos textos mais comuns no jornalismo e outro que toma um tema (a cidade) e contrasta a abordagem em textos literários, informativos e de opinião.

O bloco “Enciclopédia da Linguagem” destina-se à análise da língua e da linguagem. Está dividido em cinco capítulos distribuídos nos volumes 1 e 2, cujo objetivo é proporcionar uma reflexão sobre os fenômenos da língua/linguagem. Esses volumes propõem a compreensão desse fenômeno, de modo a levar os alunos a posicionarem-se de maneira crítica e reflexiva, e assim trazer para o centro da discussão questões como preconceito linguístico, variação linguística, empréstimos, estrangeirismo etc. (BRASIL, 2015, p. 51). Tal assunto é abordado no volume 3 apenas a partir do estudo do texto “O preconceito nosso de cada dia” de Jaime Pinsky e no capítulo 11 do guia normativo 1 em “Tópicos de língua padrão”, no qual o autor retoma os assuntos abordados nos volumes 1 e 2.

O bloco “Almanaque Gramatical” apresenta tópicos da análise gramatical da língua e é composto por quatro capítulos: dois no volume 1 (relativos ao léxico e à classificação das palavras), e dois no volume 2 (sentenças simples e complexas).

O bloco “Guia Normativo”, presente nos volumes 2 e 3, apresenta quatro capítulos com temas relacionados às características da língua padrão do Brasil. A partir de uma perspectiva crítica, embasada na sociolinguística, esse bloco aponta normas básicas da língua, quais sejam: a concordância, a regência, o infinitivo flexionado, o uso de pronomes pessoais e possessivos, variação linguística etc., cujo objetivo é sistematizar algumas regras de uso da gramática.

O último bloco “História da Literatura” apresenta subsídios para que os alunos tenham conhecimento da dimensão cultural das literaturas brasileira, portuguesa e africana, visto que se expõem contextos tais como o social, econômico e cultural da época em estudo, além de apresentar textos de diversos autores representativos das literaturas brasileira,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

portuguesa e africana, que estão dispostos em diversos gêneros literários: poemas, romances e contos.

Ao final de cada um dos volumes, a coleção também apresenta três apêndices. No primeiro, trabalha-se a pontuação; no segundo, a acentuação gráfica; e no terceiro, a crase e a hifenização.

O *Manual do Professor* se configura como encarte no final do livro e traz as seguintes seções: “Apresentação”, “Sumário”, “1. Concepção de língua”, “2. Grandes objetivos – leitura, escrita, oralidade, reflexões sobre a linguagem”, “3. A interdisciplinaridade: ensino de língua portuguesa num currículo integrado”, “4. Considerações sobre metodologia e avaliação”, “5. Organização da coleção”, “6. Funções do livro didático”, “7. Sugestões bibliográficas”, “8. Apresentação dos capítulos do livro”.

No manual do professor é possível a visualização dos princípios teórico-metodológicos, considerações a respeito do uso do livro didático, verificar reflexões sobre avaliação, além de apresentar discussões sobre a abordagem sugerida pelo livro para questões relativas à leitura, produção textual e ensino da gramática normativa. Porém, não apresenta respostas dos exercícios e nem sugestões detalhadas para orientação do trabalho do professor.

5. *A coleção “português – língua e cultura” e o tratamento das variedades linguísticas*

Com base nas discussões anteriores, analisaremos alguns fragmentos da coleção “Português – Língua e Cultura” dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio¹⁹, que nos possibilitará compreender melhor as propostas de estudo e do tratamento das variedades linguísticas nesta coleção de livros didáticos.

5.1. Análise da coleção “Português – Língua e Cultura”

Os encaminhamentos didáticos e pedagógicos do livro em análise “Português – Língua e Cultura”, de Carlos Alberto Faraco (2013a, p. 266), orientam o trabalho com o fenômeno da variedade linguística. No

¹⁹ As referências da coleção, no texto, serão feitas da seguinte forma: volume 1 refere-se a Faraco, 2013a; volume 2, a Faraco, 2013b; volume 3, a Faraco, 2013c.

Manual do Professor, no tópico “Reflexões sobre a linguagem”, o autor salienta que a coleção não deve concentrar-se exclusivamente na dimensão prática, ou seja, oferecer somente o domínio das atividades sociointeracionais de fala, de leitura, de escrita, mas sim, trabalhá-las em conjunto com uma ação reflexiva sobre a própria linguagem para integrar as práticas socioverbais e o pensar sobre elas. Também, pondera que esse pensar deve envolver a compreensão da realidade estrutural da linguagem (organização gramatical e funcional), juntamente com a compreensão de sua realidade social e história (variação linguística).

Já em “A variação linguística e a questão da língua padrão”, o autor diz que

os alunos precisam aprender a perceber, sem preconceito, a linguagem como um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais e estilísticas; e a entender essa variabilidade como correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais de falante. (FARACO, 2013a, p. 266)

Assim, destaca-se a necessidade de a escola levar seus alunos a desenvolverem atitude crítica diante dos preconceitos linguísticos, que atrapalham nossas relações sociais. Tal atitude estimulará práticas positivas frente às diferenças e contribuirá para a reconstrução do imaginário nacional sobre nossa realidade linguística.

Carlos Alberto Faraco ainda tece críticas ao normatismo, por não dimensionar adequadamente a variação linguística e por condenar como erro todas as formas que não estão de acordo com aquilo que está prescrito nos manuais de gramática. Ainda acrescenta que o padrão escrito pelo seu caráter artificial e arbitrário tem sido fator de exclusão. Consoante o autor, a língua padrão não deve ser compreendida como única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas variedades.

O referido autor acredita que “a escola renovando criticamente seus modos de ensinar a língua padrão, poderá contribuir significativamente para superarmos os nós que tradicionalmente embarçam o seu domínio no Brasil e para reconstruirmos o imaginário nacional sobre a língua portuguesa que aqui se fala e se escreve”. (FARACO, 2013a, p. 267)

O título da coleção “Português – Língua e Cultura” apresenta equilíbrio do estudo do texto, com reflexões intuitivas e sistemáticas sobre a língua para, dessa forma, oferecer aos alunos uma compreensão da realidade estrutural e sociocultural da língua.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na introdução dos três volumes dessa coleção, o mencionado autor salienta que “não basta praticar a leitura, a escrita e a fala”, mas que para garantir a eficácia dessa prática é necessário “adquirir um saber sobre esse fantástico fenômeno que é a linguagem verbal, somado a um conjunto de reflexões sobre a própria língua portuguesa, percebendo aspectos de sua organização estrutural e de seu funcionamento social”.

No volume 1 desta coleção o autor faz a apresentação do conteúdo sobre a linguagem/língua no capítulo 10, no bloco “enciclopédia da linguagem (1) intitulado “Linguagem e linguagens” e apresenta o termo linguagem e suas variedades

Quando então usamos o termo linguagem, estamos nos referindo a um conjunto bastante complexo de formas de comunicação e significação. Esse complexo conjunto inclui a linguagem verbal (falada ou escrita) e também todas as outras linguagens, como a música, o desenho, a pintura, a linguagem dos surdos, a escultura a dança, os gráficos, os gestos e toda a expressão corporal - essa pluralidade de linguagens que nos constituem como seres simbólicos. (FARACO, 2013a, p. 167)

O autor continua essa explanação apresentando textos sobre a linguagem dos animas e, na sequência, apresenta o gênero fábula. No capítulo 11, no bloco “Enciclopédia da linguagem (2) intitulado “A origem da linguagem”, o autor exhibe textos sobre a origem da linguagem e sobre a linguagem dos surdos.

No capítulo 12, no bloco “Enciclopédia da linguagem (3), intitulado “ A complexidade das línguas”, o autor apresenta o termo língua e expõe uma introdução à variação linguística e ao preconceito linguístico.

Falamos, normalmente, muito sobre a língua. Ela nos é tão familiar, está tão dentro de nós (somos seres feitos de linguagem) (...) sai tão espontaneamente na fala cotidiana, nos liga aos outros em todas as circunstâncias, das mais íntimas às mais distantes (ela sustenta todas as relações sociais) (...). (FARACO, 2013a, p. 185)

Contudo, essa familiaridade toda não impede que alguns, não tendo ideia clara de como as línguas são, fiquem repetindo afirmações errôneas sobre elas. Se essas afirmações fossem inofensivas, não precisaríamos discuti-las. Ocorre que, em geral, elas carregam *complicados preconceitos linguísticos e culturais* e terminam por prejudicar os outros. (FARACO, 2013a, p. 185)

Carlos Alberto Faraco (2013a, p. 186) afirma que “as línguas humanas são equivalentes na sua essência, embora sejam diferentes na sua superfície (...) e leva-nos a refletir sobre a imensa diversidade cultural, seja de um país para outro, ou no interior de cada país”. Após essa discussão, o autor apresenta a explicação sobre estrangeirismo e completa

com uma atividade de interpretação textual do texto “Bobagens” de Sírío Possenti, o qual aborda todo o conteúdo abordado (diversidade linguística, preconceito linguístico e estrangeirismo). Ainda no capítulo 12, o autor explica o conceito de gramática, porém, mantém o viés variacionista e retoma o que já havia sido explicado sobre língua. Por conseguinte, o autor conclui:

A língua, então, como estamos vendo, é um fenômeno organizado: toda e qualquer língua é um complexo sistema, uma complexa estrutura. Em outras palavras, toda e qualquer língua tem um conjunto de princípios com base nos quais os falantes constroem seus enunciados. Utilizando um termo técnico, dizemos que toda e qualquer língua tem *gramática*. (FARACO, 2013a, p. 194).

O autor, após apresentar os conteúdos, ora faz um resumo do que foi visto ora apresenta algumas observações complementares, as quais trazem informações que completam o que já foi abordado. Em um desses espaços, foi possível observar a explicação de língua padrão (ou norma padrão), quando o autor declara que

As gramáticas (no sentido de *livros*²⁰) que se vendem por aí não têm o objetivo de descrever a língua (como procuram fazer cientificamente os linguistas), mas tratam fundamentalmente das regras de “bom comportamento” linguístico, isto é, das regras que temos de seguir socialmente, em certas circunstâncias, se queremos que nosso modo de falar seja considerado “correto”. Por isso é que chamamos essas gramáticas de *normativas*. (FARACO, 2013a, p. 195)

Com base no exposto, compreendemos que o autor critica a forma em que é ensinada a língua portuguesa. Considera uma forma engessada, a qual segue manuais normativos, então, o mesmo busca demonstrar que o ensino da língua deve implicar o ensino de gramática, preocupado em romper com o preconceito linguístico, com vistas a aceitar a língua do falante e a adequá-la às normas de uso.

O capítulo 13, no bloco “Enciclopédia da linguagem (4)”, denominada “A flexibilidade das línguas”, foi possível observar que o autor relata um aspecto fundamental que caracteriza a língua, sua flexibilidade, ou seja, a língua “é um sistema (tem uma organização) aberto (infinito)”. Logo, Carlos Alberto Faraco afirma que, “embora nem todas as seqüências de palavras constituam enunciados gramaticais, a organização da língua não é, de modo algum, rígida” (p. 198). Nesse sentido, o autor

²⁰ O autor apresenta os três sentidos da palavra gramática (1º gramática – conjunto de princípios que constituem uma língua; 2º gramática – saber linguístico e 3º gramática – livro que tenta descrever uma língua ou uma das variedades da língua).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

conclui que os falantes têm diversas alternativas para expressar um mesmo conteúdo, já que a língua pode ser moldada pelo seu falante em diversas situações conforme suas necessidades, e que essas inúmeras escolhas individuais entre palavras, expressões e estruturas, dão o tom pessoal à expressão chamada de “estilo”.

Verificamos que neste primeiro volume, o autor apresentou muitos textos para a leitura, porém, apresentou poucas atividades e em sua grande maioria é direcionada à produção textual.

No volume 2 dessa coleção, no capítulo 10, bloco “enciclopédia da linguagem”, Carlos Alberto Faraco (2013b) retoma às características da língua do volume 1 e apresenta, neste capítulo, a “Variação Linguística” como tema principal. O referido autor apresenta o tema e propõe incorporá-lo à variabilidade social e histórica e à lista de características da língua. No enunciado “A língua é um conjunto de variedades”, o autor salienta que a língua varia continuamente conforme

- A situação em que estamos (formal e informal);
- quem são nossos interlocutores (mais jovens ou mais velhos; conhecidos ou desconhecidos);
- e ainda, conforme o papel social que estamos exercendo naquele momento (aluno ou professor; chefe ou colega de trabalho). (FARACO, 2013b, p. 158)

Logo, podemos concluir que a língua não é homogênea nem uniforme, visto que, é possível a todos observarem suas variedades (na pronúncia, no vocabulário, na estruturação gramatical), pois todas se materializam como *um conjunto de variedade geográfica, social e contextual* (FARACO, 2013b, p. 158). A esse respeito, Bagno (2003) afirma que

(...) a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização. (BAGNO, 2003, p. 15)

Ainda neste capítulo, o autor apresenta a descrição de ‘variação geográfica’ e declara que “em várias regiões do País, convivem, num mesmo espaço geográfico, diferentes variedades regionais” (FARACO, 2013b, p. 160). O mesmo declara que as marcas linguísticas regionais fazem parte dos processos que formam nossa identidade e, ao mesmo tempo que este falar regional (marcas linguísticas) nos diferencia das pessoas de outras regiões, ele também nos aproxima de nossos conterrâneos, por partilhar o mesmo modo de falar.

Na sequência, o autor apresenta a ‘variação social’ e afirma que a língua varia de grupo social para grupo social (os idosos falam diferente dos adolescentes, as mulheres dos homens, pessoas com menor escolaridade das com maior escolaridade, pessoas do campo das pessoas da cidade), por ser os fatores como (gênero, idade, escolaridade, estado socioeconômico) participantes dos processos de diferenciação linguística à medida que condicionam experiências sociais (FARACO, 2013b, p. 161). O referido autor ainda alerta para o pesado fator de discriminação linguística e faz um alerta ao diferenciar o ‘português culto’ do ‘português popular’.

Entre os falantes do português “culto” (qualificativo que mal disfarça o preconceito, já que não há grupo humano sem cultura), há uma poderosa escala de valores que coloca o seu próprio modo de falar como “superior”, “melhor”, “certo” e estigmatiza o português popular como “inferior” e “errado” (estigma que alcança os seus falantes – logo tratados como “ignorantes” e “incultos”, *juízo que contribui para reforçar a situação de discriminação e exclusão que os atinge historicamente*. (FARACO, 2013b, p. 161 – Grifo nosso)

Bagno (2003) compartilha da mesma opinião de Carlos Alberto Faraco (2013b) com relação ao problema apresentado pela terminologia ‘norma culta’. Para Bagno (2003), esta terminologia contraria as óticas sociológica e antropológica, as quais defendem que “não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua (...)”. (BAGNO, 2003, p. 58)

O autor, ao apresentar a “variação contextual”, afirma que “Somos verdadeiros *camaleões linguísticos*, isto é, não falamos sempre do mesmo jeito, mas adaptamos nosso modo de falar ao ambiente que estamos” (FARACO, 2013b, p. 163), visto que, a fala será mais coloquial em situações de informalidade e mais cuidada em situações de formalidade. Em seguida, o autor alega que, por sermos um país multilíngue, a língua deve apresentar certa padronização linguística, para que assim seja possível se realizar a interlocução ampla e suprarregional, relativamente isenta de marcas restritas do ponto de vista social e regional, para assim ser utilizada como “base” nos meios de comunicação social, no funcionamento do Estado. No ensino, porém, o autor alega que é de suma importância que esse ideal de “variedade padrão” não se transforme num instrumento de autoritarismo e discriminação social. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2005) defende que

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reais dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Neste volume, o autor apresenta quatro atividades, a primeira refere-se ao texto “A loucura da liberdade: é a hora que ele tá ficando livre da indústria”, na qual é proposta a observação das marcas características da narrativa oral, da situação mais informal e, em seguida, a produção de um texto adequa a forma da língua às expectativas sociais que recobrem o texto escrito, ou seja, utilizando as marcas da língua padrão.

Já na segunda e na terceira atividades, o autor propõe discussões do sentido social da cultura hip-hop na primeira e uma discussão referente à afirmação “*Esse negócio de falar errado não é fácil. Precisa saber falar errado. Muitas vezes o errado é certo*” de Adoniram Barbosa. E na quarta atividade, o autor utiliza como atividade a leitura e análise do texto “Não existem línguas uniformes”, de Sírio Possenti. Ele pretende ratificar a discussão sobre a heterogeneidade linguística.

No volume 3, ao contrário dos volumes 1 e 2, que trataram os temas variação e preconceito linguístico, de forma expressiva, no volume 3, o autor apresenta o tema somente em três momentos. No primeiro momento, no capítulo 11, no bloco “Guia Normativo (1)”, denominado “tópicos de língua padrão (1)”, espaço reservado para a expressão escrita, no qual o autor apresenta os quatro planos integradamente (o interacional, o textual, o gramatical e o gráfico), e reserva no plano gramatical um espaço para tratar da língua padrão. Ele explica a diferença do uso da linguagem formal e informal e deixa evidenciado que tudo é uma questão de “adequação da língua a diferentes contextos”. Carlos Alberto Faraco (2013c, p. 181) ainda, neste primeiro momento, o autor retoma a questão da expectativa social em se usar a língua padrão (o português *standard*)²¹ e apresenta um tópico intitulado “A língua padrão é um peixe ensaboadado”, denominação que, segundo Carlos Alberto Faraco (2013c, p. 182), ocorre pela dificuldade presente em descrevê-la rigorosamente e de defini-la, visto que as transformações sociais, políticas e econômicas ocor-

²¹ Nomenclatura utilizada pelo autor para se referir à língua-padrão.

rem frequentemente e em curtos espaços de tempo em uma sociedade. Neste tópico, o autor aborda as vantagens socioculturais da língua padrão, além de afirmar que os gramáticos conservadores apresentam dificuldade no reconhecimento da não uniformidade da língua padrão.

O segundo momento foi no capítulo 12, no bloco “Guia Normativo (2)”, denominado “tópicos de língua padrão (2)”, que autor abordou tópicos da análise gramatical da língua, destinados ao estudo do léxico e das sentenças simples e complexas. Retoma o assunto da variedade linguística nos comentários relacionados ao uso dos pronomes e das preposições na língua falada e escrita. É interessante salientar que o autor sistematiza os tópicos de análise gramatical da língua em uma “perspectiva crítica embasada na Sociolinguística. Ele explicita normas básicas dessa língua, relativas à concordância, à regência, ao infinitivo flexionado, ao uso de pronomes pessoais e possessivos etc.”. (BRASIL, 2014, p. 51)

Em relação às atividades dos capítulos anteriormente analisados, todas foram direcionadas às questões morfossintáticas, textuais e discursivas. O terceiro momento foi exatamente em uma atividade de análise e interpretação textual, presente no capítulo 4, referente ao gênero argumentativo. O texto intitulado “O preconceito nosso de cada dia”, de Jaime Pinsky, contesta com humor e tom coloquial os chavões que definem raças, pessoas, religiões etc.

6. Considerações finais

Na coleção “Português – Língua e Cultura”, de Carlos Alberto Faraco, analisamos os livros enviados para os professores da rede estadual de ensino (*Manual do Professor*). Pudemos observar que o autor buscou seguir todas as recomendações do MEC; abordou amplamente as questões dos gêneros textuais; acrescentou capítulos para a literatura afro-brasileira e, diferente de outros livros didáticos, reservou capítulos para tratar da variação linguística e preconceito linguístico. Porém, acreditamos que o autor pecou em não reservar mais espaço para atividades que abordassem questões sociais, pois abrangeu os contrastes e conflitos do uso das variedades estigmatizadas e as de prestígio. No entanto, faz-se importante atentar para a forma que o autor englobou as questões gramaticais com as motivações sociais que a variação linguística pode apresentar.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Além disso, é importante acentuar a ênfase dada à diversidade linguística, à heterogeneidade e à presença do multilinguismo, abordados nesta coleção de maneira bem mais ampliada. Isto porque alguns livros didáticos ainda mantêm o foco em questões da gramática normativa. Há o esquecimento da grande riqueza linguística presente em um país como o Brasil, carência que infelizmente ainda ocasiona o preconceito linguístico.

Acreditamos que, para sanar tal lacuna e combatermos o preconceito linguístico ainda tão presente em nossa sociedade, devem-se ampliar ainda mais os estudos sociolinguísticos na área educacional, buscar englobar ainda mais assuntos referentes à diversidade linguística, heterogeneidade e ao multilinguismo nos livros didáticos, além de dar meios e instrumentos para que professores, peças essenciais no ensino/aprendizagem da língua portuguesa, possam disseminar de maneira ampla e exata o fenômeno da variação linguística como fato social e cultural da língua. É preciso deixar o livro didático apenas como apoio teórico e não como instrumento primordial das aulas de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEB. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

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

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

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

_____. *Nós cheguem na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Guia do livro didático*: PNLD 2015: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.

BRASIL. MEC/SEMT. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura: língua portuguesa*. 1º ano, volume 1: ensino médio, manual do professor, 3. ed. Curitiba: Base, 2013a.

_____. *Português: língua e cultura: língua portuguesa*. 2º ano, volume 2: ensino médio, manual do professor, 3. ed. Curitiba: Base, 2013b.

_____. *Português: língua e cultura: língua portuguesa*. 3º ano, volume 3: ensino médio, manual do professor, 3. ed. Curitiba: Base, 2013c.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 63-92.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A VARIAÇÃO TU/VOCÊ EM RESSAQUINHA (MG):
ESTUDOS PRELIMINARES

Suelen Cristina da Silva (UFOP)
suelen.ufop@gmail.com
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
cleziorob@gmail.com

RESUMO

Quando falamos da realidade pronominal em Minas Gerais, torna-se relevante citar a ausência da forma *tu* no Estado, conforme assinala os estudos de Scherre *et alii* (2015), que, ao estabelecerem os usos das formas de referências ao interlocutor no Brasil, categorizam o falar mineiro pelo subsistema predominante “só você” e a presença do subsistema “você/tu sem concordância” na cidade de São João da Ponte (MG), que tem como fonte o estudo de Mota (2008). Partindo-se do exposto, o presente trabalho, em andamento, teve sua motivação decorrente da constatação do uso frequente da forma *tu* na cidade de Ressaquinha (MG). Propomos analisar a procedência da variação *tu/você* no município citado, analisando tanto os fatores linguísticos quanto os extralinguísticos que contribuem para o uso de uma forma pronominal em detrimento a outra. Para tal intento, utilizaremos amostras da língua falada, mais especificamente a variedade usada pelos ressaquinenses, sendo, portanto, 26 entrevistas guiadas por um roteiro de perguntas e por falas espontâneas dos moradores nativos de Ressaquinha (MG). A nossa hipótese central parte da premissa de que a função sujeito é a que mais favorece o fenômeno de variação na localidade citada. O aporte teórico-metodológico utilizado em nosso trabalho é a teoria variacionista, considerando os pressupostos de Weinreich, Labov e Herzog (1968) e Labov (1972).

Palavras-chave: Variação. Tu/você. Concordância. Variação tu/você. Pronome.

1. *Considerações iniciais*

Este artigo tem como objetivo analisar o uso dos pronomes *tu* e *você* no município de Ressaquinha (MG). Os dados que compõem este texto estão baseados em um estudo que vem sendo realizado na localidade citada. A finalidade da pesquisa é identificar o condicionamento da variação pronominal *tu/você* nessa região.

A escolha por essa cidade deu-se por meio da descoberta do uso frequente da forma *tu* pelos falantes ressaquinenses e, principalmente, por ser em Minas Gerais, estado em que o quadro pronominal favorece o uso majoritário de *você*. A exemplo disto, podemos citar Scherre *et alii* (2015, p. 143) que destacam, no falar mineiro, a predominância do subsistema “só você” e, ainda, o subsistema “você/tu sem concordância” na

cidade de São João da Ponte (MG), que tem como fonte o estudo de Maria Alice Mota (2008).

Em Ressaquinha (MG), as formas plenas *tu* e *você* e as formas variantes *ocê* e *cê* são encontradas em diferentes níveis de escolaridade e faixas etárias, sendo partes do uso da língua dos falantes da zona rural e zona urbana. A seguir apresentamos alguns exemplos extraídos do nosso *corpus*, que demonstram os usos dos pronomes pelos falantes ressaquinhenses.

[1] [...] não eu falo não não pode não uai... enquanto **tu** puder estudar é bom estudar... enquanto puder ajudar eu ajudo.. eu dou o meu apoio... quanto **cê** puder estudar melhor é... não deve de parar de estudar enquanto **cê** pode estudar[...] (M1)

[2] [...] Eu ia falar que sem estudo HOJE **ocê** não é ninguém... se **tu** tiver o grupo... tiver o segundo grau **tu** é analfabeto... eu ia falar pra ele (assim)... não... (não) estudar come caderno... come caderno porque sem estudo **tu** não é nada... porque hoje as tecnologia.. tem esses computador aí **cê** nem sabe mexer e as vezes parece um bicho de sete cabeça na **tua** frente... É: ISSO É VERDADE... eu ia falar pra ele não parar... **tu** vê que até um celular hoje é difícil de teclar e futica pra **tu** saber o que tá acontecendo... eu ia falar pra não parar de estudar... comer caderno[...] (M7)

[3] [...] então assim: e vai indo **tu** pode até participar de uma pastoral ou algum movimento da igreja que ajuda na evangelização... o que estou fazendo **contigo** aqui hoje: daqui uns dias **tu** pode fazer com outra pessoa... que: só traz benefício na vida da gente[...] (H6)

[4] [...] Muita gente se esconde atrás do álcool do cigarro... né?... das drogas...eu vou **te** falar... difícil... é difícil... porque... é mesma coisa **cê**... ah **você** arruma um namorado... a **tua** mãe e **teu** pai fala assim... não esse cara eu não quero... esse cara eu não fui cara dele e bábábá bábábá... fala mil vezes pra **você** mas **você** fica com ele... não adianta né... por fora não adianta nada... É... entendeu? agora... eu já deparei com muita gente... muita gente muita gente que parou de beber... eu frequentava encontro de casais de São Paulo... entendeu? e a partir da hora que **cê** ouve um lado e ouve o outro entendeu? **cê** tem uma noção... UHUM... então eu chegava e pegava os dois juntos... ficava... coisas da vida entendeu? que se **ocê** olhava assim... e falava amor não vamos separar não... que agora que nós estamos aprendendo a viver depois dessa conversa... É... entendeu? mas são umas conversa que eu tenho que diante da pessoa pra mim explicar o... porque não adianta nada... cara... a melhor coisa que tem da vida é **tu** ter uma família junto de **ti**... a separação é o pior inferno que tem[...] (H2)

Esses exemplos não só confirmam a existência da referência à segunda pessoa com os pronomes *tu* e *você*, como também com as variantes *ocê* e *cê*. A alternância das referidas formas é notória nos itens [1], [2] e [4]. Temos em [1] a alternância entre as formas *tu* e *cê*, em [2] a alter-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

nância entre as formas *tu*, *ocê* e *cê* e, ainda, a preferência do falante pelo pronome possessivo de segunda pessoa *tua*. Em [4] a alternância entre as quatro formas pronominais, *tu*, *você*, *ocê* e *cê*, além disso, observamos, neste exemplo, a ocorrência do pronome oblíquo tônicos de segunda pessoa *te* e *ti*, que reforçam o quanto é marcante o uso do *tu* e seus correferentes na localidade em estudo.

O mesmo acontece no exemplo [3]. Neste item podemos destacar, além do uso pleno da forma *tu*, a presença do pronome oblíquo tônico de segunda pessoa *contigo*, bem como a ocorrência dos pronomes possessivos de segunda pessoa *teu* e *tua*.

Diante dos dados expostos, justifica-se esta pesquisa pela constatação de mais uma cidade mineira em que há ocorrência da forma referência *tu*. Este fenômeno foi encontrado somente na região Norte do estado, especificamente no município de São João da Ponte (MG), por Maria Alice Mota (2008). A referida autora demonstrou em seus dados que o pronome *tu* e seus correferentes representam 10% da amostra. Embora seja um percentual baixo, é bastante significativo no falar mineiro, que se caracteriza pelo uso predominante da forma *você* e suas variantes *ocê* e *cê*.

2. *Fundamentação teórica*

2.1. A teoria variacionista

Neste trabalho adotamos os pressupostos teóricos-metodológicos da teoria variacionista, precisamente os conceitos da teoria da variação e mudança linguística proposta por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (1968) e metodologia de estudo da variação elaborada por William Labov (1972).

Para esses autores a heterogeneidade e a variabilidade são inerentes ao sistema linguístico. “A estrutura linguística mutante está ela mesma encaixada no contexto mais amplo da comunidade de fala, de tal modo que variações sociais e geográficas são elementos intrínsecos da estrutura” (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 2006, p. 123). Dessa forma, a língua não pode ser estudada fora do contexto social.

O principal objetivo dessa teoria é entender quais os mecanismos que regulam a variação linguística. Segundo Tarallo (1995, p.18), as formas linguísticas em variação são frequentes e consistem nas variadas

possibilidades de se “dizer a mesma coisa, em mesmo contexto, com mesmo valor de verdade”.

A metodologia proposta por William Labov (1972) provou que o fenômeno de variação linguística pode ser empiricamente descrito. A partir de então, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas, trazendo uma contribuição para um entendimento dos fenômenos de variações e mudanças ocorrentes na língua.

2.2. Os pronomes segundo os gramáticos

Ao se verificar o uso dos pronomes de segunda pessoa nas gramáticas normativas é possível constatar um conteúdo limitado de informações sobre as estratégias de referência ao interlocutor. Para os gramáticos Evanildo Bechara (2009), Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2013), Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2011), Celso Pedro Luft (1981) e Carlos Henrique da Rocha Lima (2007) a forma pronominal *tu* é definida como pronome pessoal do caso reto que designa a segunda pessoa do discurso.

Segundo Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2001, p. 305), o emprego da forma *tu* no Brasil

(...) restringe-se ao extremo Sul do país e a alguns pontos da região norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior.

Considerando o uso dos pronomes no Brasil, Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2011, p. 215) corrobora a citação acima, ressaltando “que a forma de tratamento mais comum no Brasil é *você*, embora em algumas regiões predomine o *tu* (sul, nordeste)”.

Algumas similaridades e divergências entre as gramáticas normativas citadas são encontradas a partir da descrição do uso da forma de *você*. Percebe-se que os autores Evanildo Bechara (2009), Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2001) e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2011) tem a mesma perspectiva sobre esse pronome. Nos dizeres de Evanildo Bechara (2009, p. 165) o pronome *você* é classificado como forma “substantiva de tratamento indireto de 2ª pessoa que leva o verbo para 3ª pessoa”, sendo uma forma pronominal de tratamento familiar. Em nota, o gramático ressalta que: “*Você*, hoje usado familiarmente, é a re-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dução da forma de reverência *Vossa Mercê*. Caindo o pronome *vós* em desuso, só usado nas orações e estilo solene, emprega-se *vocês* como o plural de *tu*". (BECHARA, 2009, p. 166)

Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2011, p. 216) apresenta um quadro de pronomes pessoais similar ao de Evanildo Bechara (2009), considerando *você/vocês* como formas de tratamento "que levam tanto o verbo como os pronomes que os acompanham para a 3ª pessoa".

Na mesma perspectiva, Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra (2001, p. 291-292) denominam *você* como pronome de tratamento. Para os gramáticos, são "certas palavras e expressões que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como *você*, o senhor, *Vossa Excelência*", e salientam que "*você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior".

Carlos Henrique da Rocha Lima (2007, p. 316), diverge dos demais autores citados, definindo *você* como forma reta: "São formas retas ou subjetivas, isto é, empregam-se como sujeito". A forma pronominal *você*, segundo o gramático "pertence à 2ª pessoa, isto é, àquela com quem se fala, posto que o verbo com ele concorde na forma da 3ª pessoa. Tal ocorre em virtude da origem remota (*Vossa mercê*)".

Em outra abordagem, Celso Pedro Luft (1981, p. 116) se aproxima, timidamente, de Carlos Henrique da Rocha Lima (2007) quando define a categoria dos pronomes pessoais retos da seguinte maneira:

1ª pessoa: *eu; nós*

2ª pess. direta: *tu;vós*

2ª pess. indireta: *você; vocês; vossa senhoria, etc*

3ª pess.: *ele; ela; eles; elas*.

Porém, o autor estabelece como 2ª pessoa do discurso indireto a forma *você*, nomeada por ele como pronome de tratamento, que segundo o gramático, é considerada assim porque se refere ao ouvinte e requer termos a ela relacionados (verbo, pron. oblíquo e possessivo).

Com relação à 2ª pessoa do discurso indireto, Celso Pedro Luft (1981, p. 117) considera as formas *o senhor, o doutor, o amigo, V. Sª, V. Exª, V. Rerª*. Para o autor, criou-se na língua o tratamento indireto, que "constitui em fingir que se dirigia a palavra a um atributo ou qualidade eminente da pessoa de categoria superior, e não a ela própria". O gramá-

tico ainda destaca como pronome de tratamento direto, no português, as formas *tu* e *vós*.

Em paradigmas diferentes das gramáticas relatadas acima, temos manuais como os de Marcos Bagno (2011), Ataliba Teixeira de Castilho (2014) e Maria Helena de Moura Neves (2011). Estes gramáticos propõem um quadro pronominal bem atual, posto que seus dados têm como bases resultados encontrados em pesquisas realizadas no país. Segundo Ataliba Teixeira de Castilho (2014, p. 477), “os pronomes pessoais são bastante suscetíveis às mudanças. Estudos recentes têm apontado para sua reorganização no português brasileiro, sobretudo na modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua”.

No mesmo ponto de vista, Marcos Bagno (2011, p. 747) defende, em sua gramática pedagógica, que não há uma “noção de mistura de tratamento”, segundo o gramático “o que de fato ocorreu no português brasileiro foi uma reorganização do quadro de pronomes e índices pessoais”.

Sobre as formas de referências, Maria Helena de Moura Neves (2011) propõe um quadro pronominal similar ao de Carlos Henrique da Rocha Lima (2007), considerando as formas *ocê* e *ocês* como pronomes pessoais retos, conforme está descrito no quadro a seguir:

	SINGULAR	PLURAL
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	tu, você	vós, vocês
3ª pessoa	ele, ela	eles, elas

Quadro 1: pronomes pessoais - as três pessoas gramaticais do singular e do plural.

Fonte: Neves (2011, p. 450)

Ataliba Teixeira de Castilho (2014), faz uma abordagem diferente de Maria Helena de Moura Neves (2011), trazendo duas modalidades no quadro de pronomes (os de uso formal e informal). Em ambas modalidades o gramático considera a forma *ocê* como pronome de segunda pessoa do singular no português brasileiro.

Pessoa	português brasileiro informal	
	Sujeito	Complemento
2ª Pessoa sg.	<i>ocê/ocê/tu</i>	<i>ocê/ocê/cê, te, ti, prep + você/ocê (=doce, coca)</i>
2ª Pessoa pl.	<i>ocês/ocês/cês</i>	<i>ocês/ocês/cês, prep + vocês/ocês</i>

Quadro 2: pronomes pessoais no português brasileiro

Fonte: Castilho (2014, p. 477) (adaptado)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

No português informal, Ataliba Teixeira de Castilho (2014) considera tanto as formas plenas *tu* e *você* quanto as formas *ocê* e *cê*, conforme está descrito no quadro acima.

Embora Ataliba Teixeira de Castilho (2014) apresenta um quadro bem atual do português brasileiro, o gramático não menciona a forma *cê* como 2ª pessoa do singular no português brasileiro informal. Essa forma não só foi objeto de pesquisa de Clézio Roberto Gonçalves (2008), Peres (2006), como a encontramos em nosso *corpus* de análise, conforme indica os exemplos a seguir.

[5] [...] *cê* coloca o leite pra já ficar cozido já com a calda [...]. (H6)

[6] [...] *cê* pega o ônibus e vem até o centro [...]. (H2)

Com relação as formas de referência de segunda pessoa, Ataliba Teixeira de Castilho (2014, p. 479) assinala que o pronome *tu* tem sido substituído pelo *você*, forma que surgiu por alterações fonológicas da expressão de tratamento *vossa mercê*, um sintagma nominal que deu origem a *você*, seguindo então para *ocê*>*cê*.

Marcos Bagno (2011, p. 746) também inova, propondo um quadro pronominal dividido em duas modalidades (discurso – monitorado e discurso + monitorado). O autor ainda faz uma subdivisão categorizando da seguinte forma: sujeito, objeto direto, objeto indireto, reflexivo e completo oblíquo.

No discurso - monitorado o gramático considera as formas *tu*, *você/vocês*, *ocê/ocês* e *cê/cês* na categoria sujeito singular. Nas demais categorias o pronome *tu* não é citado, apenas as formas *você/vocês*, *ocê/ocês* e *cê/cês*.

Marcos Bagno (2001) não considera a forma *vós* em nenhuma categoria. Dessa forma, esse autor se aproxima timidamente dos dados apresentados por Ataliba Teixeira de Castilho (2014), que menciona o *vós* apenas como pronome de 2ª pessoa do plural no português brasileiro formal. Já no português brasileiro informal esta forma não é considerada usual.

No discurso mais monitorado, vemos que Marcos Bagno (2011) considera apenas as formas *você/ vocês*, *senhor/senhora* e *senhores/senhoras*. O pronome *tu* não é mencionado pelo autor na modalidade citada. Ao falar da forma *você*, o autor ressalta que essa forma penetrou profundamente no sistema de índice de pessoa do português brasileiro.

2.3. Usos das formas pronominais: amostras da fala

Estudos realizados no Brasil têm demonstrado que a forma *ocê* é a mais utilizada no país. Em constatação de tal afirmação e com a finalidade de demonstrar como as formas pronominais, *tu* e *você*, são empregadas pelos falantes brasileiros atualmente, traremos um pouco da realidade do país apoiando-nos no recente livro *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*, precisamente no capítulo intitulado “Variação dos pronomes ‘TU’ e ‘VOCÊ’”, organizado por Scherre *et alii* (2015).

O capítulo tem como objetivo apresentar resultados de diversos trabalhos sociolinguísticos sobre o uso dos pronomes *você*, *cê*, *ocê* e *tu* por falantes do português brasileiro e “remodelar” o mapa de Scherre *et ali* (2009).

Os dados foram retirados de pesquisas realizadas no país que somam 29 mil de 60 amostras diversificadas. Os autores reorganizaram os seis subsistemas pronominais brasileiro e os reescreveram da seguinte forma:

- 1- Subsistema **só você**: uso exclusivo das formas “*você/cê/ocê*” concentra-se nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais (exceto o município São João da Ponte), São Paulo (exceto Santos), Bahia (representada exclusivamente pela sua capital Salvador), o Estado de Tocantins e a região Sul (representada por Paraná).
- 2- Subsistema **mais tu com concordância baixa**: uso médio de “*tu*” acima de 60% com concordância abaixo de 10%. É encontrado na região Norte no Estado de Amazonas e na Região Sul, mais especificamente no Rio Grande do Sul.
- 3- Subsistema **mais tu com concordância alta**: uso médio de “*tu*” acima de 60% com concordância entre 40% e 60%. Está concentrado na região Norte com o Estado do Pará e na Região Sul com o Estado de Santa Catarina
- 4- Subsistema **tu/você com concordância baixa**: uso médio de “*tu*” abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%. Concentra-se na região do Nordeste com os Estados Maranhão e Tocantins e na região Sul em Santa Catarina.
- 5- Subsistema **tu/você com concordância média**: uso médio de “*tu*” abaixo de 60% com concordância entre 10% a 39%. É en-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

contrado na região Nordeste nos estados Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba e Pernambuco; na região Norte em Amazonas e na região Sul em Santa Catarina.

- 6- Subsistema **você/tu**: “tu” de 1% a 90%. É representado pelos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (pelo município São João da Ponte), Maranhão, Bahia, Roraima, Acre e pelo Distrito Federal.

3. *Fundamentos metodológicos*

O *corpus* foi constituído por meio de gravações com falantes do município de Ressaquinha (MG), considerando sujeitos residentes da zona urbana e zona rural. O conteúdo proposto para as entrevistas consiste em narrativas espontâneas guiadas por perguntas consideradas relevantes para a análise e confirmação dos dados coletados.

Além do questionário, que tem como temática situações reais, foi solicitado a alguns sujeitos que narrassem fatos recontados ou experiências pessoais, que segundo Tarallo (1986), ao relatá-los, “o informante está tão envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como”. Dessa forma, a narrativa torna-se mais espontânea. O nosso objetivo era envolver o falante com naturalidade para que ele sentisse mais à vontade com o entrevistador.

Foram selecionados 26 sujeitos categorizados da seguinte forma: 12 mulheres, sendo 6 da zona urbana e 6 da zona rural e 12 homens, sendo 6 da zona urbana e 6 da zona rural. A faixa etária considerada varia de 21 a mais de 60 anos ou mais. Os indivíduos escolhidos têm escolaridades diferenciadas, que variam do 2º ano do ensino fundamental ao ensino superior.

Para as transcrições deste trabalho, foram utilizadas algumas sugestões do Projeto NURC/SP- 1986, seguindo as adaptações e/ou modificações projetadas por Clézio Roberto Gonçalves (2008). Esse conjunto de normas tem como função auxiliar o pesquisador na descrição de um *corpus* oral.

Descreveremos, no quadro abaixo, como estão distribuídas as formas pronominais *tu*, *você*, *ocê* e *cê*.

PRONOMES	TU	VOCÊ	OCÊ	CÊ	TOTAL
OCORRÊNCIAS	174	43	84	174	475

Quadro 3: distribuição das ocorrências pronominais.

Os dados apresentados na tabela acima demonstram um total de 475 ocorrências, sendo divididas em 174, 43, 84 e 174 entre os pronomes *tu*, *você*, *ocê* e *cê*, respectivamente. Diante dos dados expostos podemos destacar também o baixo índice do uso do pronome pleno *você*, sendo apenas 43 ocorrências e o empate entre o uso das formas *tu* e *cê*, sendo, em termos respectivos, 174 e 174.

A seguir apresentamos a distribuição total da amostra.

PRONOMES	TU	VOCÊ	OCÊ	CÊ	TOTAL
HOMENS	66	7	39	51	163
MULHERES	21	6	7	30	64

Quadro 4: Distribuição das ocorrências na Zona Urbana.

Os dados acima apontam que os homens da zona urbana lideram o uso do pronome *tu*, totalizando 66 ocorrências, ao passo que as mulheres da zona urbana utilizam com mais frequência a forma *cê*, sendo um número de 30 ocorrências.

Em ambos sexos é possível perceber o baixo uso do pronome *você* em sua forma plena, sendo 7 e 6 ocorrências entre os homens e mulheres, respectivamente. Além disso, há uma considerável diferença no uso da forma *ocê*, neste caso os homens lideram com 39 ocorrências, já as mulheres fazem baixo uso dessa forma pronominal, com apenas 7 ocorrências.

Quanto a distribuição dos pronomes em estudo na Zona Rural, temos:

PRONOMES	TU	VOCÊ	OCÊ	CÊ	TOTAL
HOMENS	51	20	21	52	144
MULHERES	36	10	17	41	104

Quadro 5: Distribuição das ocorrências na Zona Rural.

Assim como nos dados apresentados no quadro anterior podemos destacar que na zona rural os homens também lideram o uso do pronome *tu*, com 51 ocorrências, já as mulheres correspondem a 36 ocorrências da referida forma. Diferentemente da zona urbana, em que as mulheres que mais utilizavam a forma *cê*, na zona rural os homens são quem lideram, sendo 52 ocorrências, ao passo que as mulheres 41 ocorrências.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

4. *Considerações finais*

A partir dos dados apresentados neste trabalho é possível confirmar a existência da variação pronominal na cidade de Ressaquinha (MG). Os pronomes *tu*, *você*, *ocê* e *cê* se alternam nas falas dos moradores dessa comunidade. É preciso deixar claro que este artigo retrata resultados parciais de uma pesquisa que ainda se encontra em andamento. Isto pode acarretar em uma mudança no quadro final dos resultados.

A presença do pronome *tu* no município em estudo torna-se uma grande descoberta quando consideramos a realidade pronominal do falar mineiro, que é caracterizado pelo uso predominante da forma *você*.

Destacamos também a presença dos correferentes de segunda pessoa *te*, *ti*, *contigo*, *teu* e *tua* que demonstram o quanto é marcante o uso do pronome *tu* nesta localidade.

O número de ocorrência evidenciou que há um empate no uso das formas *tu* e *cê* e a forma plena *você* tem baixa utilização tanto por falantes da zona rural quanto por falantes da zona urbana. Além disso, é possível perceber na amostra que os homens são quem lideram o uso do *tu* nas duas regiões geográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Felipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GONÇALVES, Clézio Roberto. *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no português*. 2008. Tese (doutorado em letras). – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2011.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1981.

MARTINS, Marco Antônio; ABRAÇADO, Jussara. *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

MOTA, Maria Alice. *A variação dos pronomes 'Tu' e 'Você' no português oral de São João da Ponte (MG)*. 2008. Dissertação (mestrado em linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 2011.

PERES, Edenize Peres. *O uso do você, ocê, cê em Belo Horizonte: um estudo em tempo aparente e em tempo real*. 2006. Tese (de doutorado). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA
NO FALAR DE ITAGUARA (MG)

Juraci da Silva Carmo (UFOP)
jusilva0797@yahoo.com.br
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
cleziorob@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata da produção do fonema /r/ em final de sílaba nas cidades de Itaúna e Itaguara, ambas no centro-oeste mineiro. A partir de uma constatação assistemática – conversa informal com moradores das duas cidades – foi observado um comportamento bastante curioso: os moradores de Itaúna utilizam amplamente em sua fala, a realização retroflexa do fonema /r/, já em Itaguara o mesmo não acontece. Tendo as cidades relações próximas, Itaguara inclusive foi distrito de Itaúna até o ano de 1943, o mais comum seria que compartilhassem dos mesmos traços linguísticos. Dessa maneira, recorreu-se à *teoria da variação e mudança linguística*, abordagem proposta pelo americano William Labov nos anos de 1972. O ponto fundamental nessa abordagem, é a presença do componente social na análise linguística. Assim, pretende-se compreender as possíveis mudanças linguísticas na fala dos moradores daquelas cidades considerando não somente os fatores internos à língua, mas também os externos, ou seja, aqueles relacionados à identidade pessoal e à vida social do falante: idade, sexo/gênero, escolaridade, nível socioeconômico, e qualquer outra atividade social que desenvolvida por ele.

Palavras-chave: Variação. Mudança. Retroflexo.

1. Introdução

O Brasil, esse vasto território com mais de 204 milhões de pessoas – segundo dados do IBGE/2014 –, já não utiliza a mesma língua daquele que um dia foi seu colonizador, aliás, não se pode afirmar que um dia, a língua do colonizador foi realmente falada em território brasileiro – a não ser pelos próprios colonizadores –, já que ao ser trazida para o Brasil, “a língua portuguesa passou a ser gerida por outros mecanismos de cultura”, como disse Mía Couto, escritor moçambicano, no documentário *Língua – Vidas em Português* (2001), trabalho conjunto das produtoras Costa do Castelo Filmes e TV Zero. De acordo com a fala do escritor, ao ser trazida para o Brasil na época da colonização, a língua portuguesa sofreu influência das inúmeras línguas indígenas que aqui existiam. Além disso, a língua portuguesa também sofreu grande influência das línguas faladas pelos africanos que foram trazidos à força, como escravos, para à colônia europeia que aqui se instalou.

Marcos Bagno (2001), diz que considerarmos a língua falada no Brasil é somente “português” nos faz esquecer de que há muita coisa nesta língua que é caracteristicamente nossa, de que esta língua é parte integrante da nossa identidade nacional, construída duramente com o extermínio de nações indígenas e com o massacre físico e espiritual de milhões de negros africanos que foram trazidos para o Brasil para servirem como escravos. Além disso, estaríamos deslegitimando as lutas que o povo brasileiro enfrenta para se construir como nação.

As falas dos autores corroboram a ideia de que língua e sociedade são indissociáveis, e que através da linguagem adquirimos pistas da identidade dos indivíduos e das comunidades de fala às quais pertencem. Ao nos identificarmos com os meios sociais dos quais fazemos parte, assumimos sua identidade e a língua, obviamente, é parte dessa identidade social. Não se pode, portanto, esperar que a língua portuguesa tenha se mantido intacta aqui em território brasileiro. Aliás, não se pode esperar isso nem mesmo em Portugal, já que a variabilidade é inerente a qualquer língua. Ao se tornar língua oficial do território brasileiro, o português foi assumindo identidade própria, adquirindo traços peculiares.

Consideremos como exemplo dessa afirmação, o fonema /r/ retroflexo, bastante comum na fala dos moradores de São José do Rio Preto, como demonstra Cândida Mara Britto Leite (2004).

O fonema, representado por (ɻ) foneticamente, costuma aparecer em final de sílabas, como na palavra FORMA, transcrita no exemplo:

Ex. 1: [ˈfɔɻmɐ]

De todas as variedades da língua portuguesa – instituída como oficial em oito países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, de quatro continentes diferentes: África, América do Sul, Ásia e Europa – a única que apresenta a retroflexão do fonema /r/ é a brasileira. Vanderci de Andrade Aguilera e Hélen Cristina da Silva explicam esse fenômeno utilizando justamente as noções de variabilidade linguística:

[...] Uma vez que o tupi seria uma língua desprovida dos fonemas /r/ e /l/, pelo menos em coda silábica. [...] Por outro lado, se pensarmos na realização lusitana alveolar e velar do /l/ em coda silábica, como em mal, sol, falta, calma, é fácil deduzir a dificuldade de nossos indígenas e dos mestiços na realização da lateral em contexto CVC. A tentativa de aproximar a lâmina da língua ao palato, na realização da lateral em coda, poderia ter, naturalmente, levado à realização de um /r/ retroflexo. Tal fone teria se formado entre os paulistas, mame-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

lucos e indígenas e se irradiado pelos territórios conquistados e ocupados pelos bandeirantes nos séculos XVII e XVIII. (AGUILERA & SILVA, 2011, p. 126)

A explicação das autoras vai ao encontro do que defende a *teoria da variação e mudança linguística*, abordagem criada no final dos anos de 1960. A *teoria variacionista*, ou *teoria da variação e mudança linguística*, como o próprio nome sugere, tem como objeto de estudo as variações inerentes a qualquer língua. O ponto fundamental nessa abordagem, proposta William Labov, é a presença do componente social na análise linguística. De acordo com William Labov (2008), língua e sociedade são indissociáveis, dessa maneira, é impensável a possibilidade de teoria e prática linguísticas desvinculadas do contexto social na qual a língua é usada. William Labov considera inclusive, que o uso do termo *sociolinguística* é redundante, já que ele implicaria na possibilidade de haver êxito em teoria e prática linguísticas que não fossem sociais.

Este trabalho se propõe a:

- verificar como se deu a incorporação do /r/ retroflexo no centro-oeste mineiro, principalmente nas cidades de Itaguara e Itaúna;
- descrever o atual estado da produção do fonema /r/ retroflexo em Itaguara, para que seja possível constatar uma possível mudança em tempo aparente naquela cidade.

2. *Procedimentos metodológicos e análise parcial*

Com base na *teoria variacionista*, o presente trabalho observa o comportamento linguístico de duas cidades do centro-oeste mineiro, Itaguara (MG) e Itaúna (MG). Em Itaúna (MG), qualquer ouvinte notará a presença do fonema /r/ retroflexo na fala dos moradores. Em Itaguara (MG), a retroflexão do fonema /r/ não é tão visível. Verifica-se isso quando o sujeito declara palavras como:

Ex. 2: **Surgiram**

transcrita foneticamente para: [suɾi¹ʒirâʊ], em Itaguara (MG).

e **Diversificação**

transcrita foneticamente para: [dʒiveɾʃifika¹s ẽʊ], em Itaúna (MG).

A situação se torna curiosa, se forem levadas em consideração as relações que Itaúna (MG) e Itaguara (MG) mantêm. Até o ano de 1943, Itaguara (MG) era distrito de Itaúna (MG); portanto, as relações entre as cidades eram bastante estreitas. A emancipação não cortou o contato entre os moradores das duas cidades, ao procurar serviços essenciais, como atendimento médico, por exemplo, é a Itaúna que os moradores de Itaguara (MG) recorrem. Para que seja possível compreender o que acontece com os usos linguísticos das cidades, faz-se necessário entender o comportamento social de seus moradores, e isso somente será possível contactando falantes reais, que habitem em Itaguara (MG) e Itaúna (MG) e carreguem consigo traços linguísticos característicos de suas respectivas cidades. Assim, foram selecionados 10 moradores de cada cidade (cinco homens e cinco mulheres), com idade superior a 50 anos.

A opção por essa faixa etária se deve ao fato de a pesquisa ter em vista uma investigação histórica, ou seja, já que a pesquisa tem por objetivo investigar se os moradores de Itaguara (MG) incorporaram o /r/ retroflexo à mesma época em que os moradores de Itaúna (MG)²², é necessário observar a fala dos mais velhos. Segundo Jack K. Chambers e Peter Trudgill (1980), os sujeitos mais velhos são mais conservadores em relação a mudanças linguísticas. Espera-se, portanto, que se a incorporação em Itaguara (MG) tenha acontecido concomitantemente à de Itaúna (MG), caso os mais velhos conservem traços dessa incorporação.

Adentrar em uma comunidade de fala²³, porém, não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de localidades interioranas, nas quais todas as pessoas se conhecem e conseguem diferenciar um estranho. Para que suas intenções de pesquisa não se frustrem, é necessário que o pesquisador se cerque de alguns cuidados. Contar com a ajuda de um membro da comunidade pode ser uma ótima saída, já que ser apresentado ao estranho por alguém de seu próprio convívio pode diminuir a resistência do informante. Dessa maneira, o sociolinguista ameniza a situação denominada por William Labov (2008), *paradoxo do observador*: a pesqui-

²² O trabalho assume a explicação de Mário Roberto Lobuglio Zágari (1977), para a presença do /r/ retroflexo no centro-oeste mineiro. De acordo com Mário Roberto Lobuglio Zágari, a região está na rota percorrida pelos bandeirantes paulistas, que, no século XVIII iam em busca de ouro e pedras preciosas pelos caminhos de Minas Gerais até Cuiabá.

²³ Uma comunidade de fala é para a sociolinguística, um grupo de falantes que além de utilizar as mesmas formas linguísticas, compartilha as mesmas normas a respeito do uso da língua. Sendo, portanto, uma forma de comportamento social, não é de interesse da sociolinguística, o uso individual da língua, mas sim, o contexto social em que ela é utilizada.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sa linguística tem por objetivo a observação da fala descuidada, quando as pessoas não estão sistematicamente sendo observadas, no entanto, só é possível obter a gravação da fala, observando sistematicamente. Além de contar com o auxílio de moradores da comunidade de fala, o pesquisador pode usar métodos de coleta de dados que facilitem a produção de espontânea. Para a coleta de amostras de fala dos moradores de Itaguara (MG) e Itaúna (MG), foi utilizada a *narrativa oral espontânea*, método que segundo Fernando Tarallo (1990), é a “mina de ouro” que o pesquisador-sociolinguista procura, já que ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, o informante deixa de se preocupar com a formalidade de sua fala. É importante que o pesquisador demonstre interesse pelos fatos narrados, pois assim motiva o informante a se soltar e produzir amostras cada vez mais reais de fala, ou seja, com baixo grau de monitoramento. O tema da narrativa fica à escolha do pesquisador, pois é no momento da conversa que ele saberá qual assunto surtirá maior efeito. Em ambas as cidades analisadas por essa pesquisa, o tema debatido foi memórias. Tal opção se deve à faixa etária dos sujeitos da pesquisa, já que tendo idade superior a 50 anos, eles teriam muitas histórias para contar, além de serem provocados pelo saudosismo a produzirem a fala menos monitorada.

As análises dos dados coletados, como já dito anteriormente, estão sendo feitas sob a luz da *teoria variacionista*. Inicialmente, está sendo considerada somente a variável extralingüística faixa etária, já que a pesquisa lida com uma explicação histórica para a explicação da presença do fonema /r/ retroflexo na região centro-oeste mineira. Posteriormente, as outras variáveis, como gênero, escolaridade, ocupação e formação, serão cruzadas para que se esgotem todas as hipóteses possíveis em relação à diferenciação no uso do fonema /r/ nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG), como nos exemplos.

Ex. 3: [ifĩ'mã] (irmã) em Itaguara (MG)

[puɿ 'ke] (porque) em Itaúna (MG)

Por se tratar de uma pesquisa na qual se observa uma mudança sonora, é imprescindível que seja estabelecida uma teoria fonética para tratamento dos dados coletados. Dessa maneira, fica estabelecido que quando se tratar de análise fonética, ou fonológica, será utilizado o Estruturalismo. Adota-se para as análises fonéticas, o ponto a descrição, que procura mostrar qual a realização fonética usada de acordo com bases articulatórias e a representação pela transcrição fonética, com uso dos símbolos do alfabeto internacional de fonética.

De acordo com o estruturalismo, o fonema é não somente a unidade mínima de análise, mas também a unidade que permite a segmentação do contínuo de fala. Entendemos assim que o fonema /r/ é fonema por se opor a outras unidades sonoras. A análise fonêmica no modelo estruturalista é feita utilizando os métodos de análise de sons foneticamente semelhantes, análise de pares mínimos e análise de alofones complementares.

Sons foneticamente semelhantes são aqueles que compartilham um maior número de características fonéticas. Esses sons são mais facilmente encontrados como variantes de um fonema. Por exemplo, em [r] e [ɹ] usados no final de sílaba temos duas variantes do fonema /r/ e não dois fonemas distintos como nas palavras [suɦ'zirãũ] e [dʒiveɹsifika's ẽũ], descritas anteriormente e presentes no *corpus* desse trabalho no exemplo 2.

Para a gravação dos dados foi utilizado um gravador digital, que permite armazenar a fala no formato MP3 e transferir para o computador para serem analisados. A audição dos dados de fala foi feita utilizando o software PRAAT, que permite entre outras coisas, analisar acusticamente a voz e fazer edições e sínteses de fala. O programa foi desenvolvido pelos pesquisadores Paul Boersma e David Weenink, da Universidade de Amsterdã e pode ser utilizado de forma gratuita, bastando fazer o seu download no site <www.praat.org>.

Foi feita a audição dos dados e as ocorrências do fonema /r/ retroflexo foram marcadas no programa PRAAT, para futuras consultas no caso de dúvidas em relação à fala de qualquer dos informantes.



Os dados foram descritos na tabela a seguir, para que seja possível comparar as falas de falantes distintos, ou mesmo dados distintos de um

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

mesmo informante. Nessa tabela, procurou-se cercar todos os elementos linguísticos que podem influenciar na produção de um som, tais como sons vizinhos, tonicidade da palavra, posição do som dentro da sílaba, entre outros. Além dos fatores sonoros, foi acrescentada ainda a classe gramatical da palavra, que também poderia ter influência sobre fenômenos sonoros (o apagamento do /r/ final, por exemplo, foi bastante relacionado aos verbos – conforme Oushiro e Mendes (2014)). Tais elementos são o que se chama de condicionadores internos ao sistema na escolha de uma variante.

Palavra	Transcrição fonética	Tonicidade	Vogal anterior	Consoante posterior	Ambiente do "R"		Som	Classe Gramatical
					Meio	Final		

Quadro – Descrição dos dados linguísticos dos informantes

Através das comparações será possível observar se o comportamento linguístico dos informantes das duas cidades é semelhante, ou se realmente há variação, como foi notado em conversa informal.

Até o presente momento, as análises apontam para uma alternância no uso do fonema /r/ em Itaguara (MG). Observa-se que os moradores contatados naquela cidade, ainda utilizam amplamente o /r/ retroflexo em sua fala, mas que também utilizam outras variedades do fonema /r/, como a fricativa glotal desvozeada (h), a fricativa glotal vozeada (ɦ), tepe (ɾ) e até mesmo a fricativa velar desvozeada (x). Como no exemplo:

Ex. 4: [ˈsɛhtu] (certo)

[iɦiˈmã] (irmã)

[iˈnɔɦmɪ] (enorme)

[ˈkɔɦtʃɪs] (cortes)

Em Itaúna, as análises apuram até então, o uso quase que unicamente do /r/ retroflexo em final de sílaba, tendo aparecido além desse fonema, uma produção de tepe.

Ex. 5: [lu'gaɾ] (lugar)

[pa.tʃiku'laɾ] (particular)

Em comum os falantes apresentam apagamento em verbos no infinitivo e tepe, quando o /r/ em final de palavra se junta à vogal em contexto seguinte, produção denominada ressilabificação (como em "Amor antigo").

Ex. 6: [ʒo'ga] (jogar)

[ama'doɾ] (Esse fonema foi produzido pelo sujeito no enunciado: “O futebol amador está morto”. Assim, o fonema /r/ final em “amador” se juntou à vogal inicial do verbo “está”, realizando dessa maneira, o fenômeno chamado de ressilabificação.

Tais constatações nos fizeram pensar na hipótese de mudança em progresso na cidade de Itaguara (MG).

Isso pode ser verificado no gráfico:



Gráfico – Comparação dos dados

Tendo em vista a possibilidade de uma mudança acontecendo no falar itaguarense, faz-se necessário descrever, ainda que brevemente, como se caracteriza a *variação estável*, ou *mudança em progresso*.

Em qualquer comunidade de fala é comum que haja formas linguísticas em variação, ou seja, uma ou mais forma que se alternam nas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

escolhas dos falantes, para dizer a mesma coisa. No português brasileiro, por exemplo, é comum a alternância dos pronomes TU e VOCÊ para se referir à segunda pessoa do discurso. Nesse caso, dizemos que a expressão de segunda pessoa do discurso é *variável*, já que pode ser representada por dois pronomes diferentes, duas *variantes*. Algumas dessas variantes podem ocorrer simultaneamente por anos, como é o caso dos pronomes em questão, constituindo o que os estudos sociolinguísticos denominam coocorrência das formas. Ao longo do território brasileiro, é comum a alternância dos pronomes de segunda pessoa, por exemplo. Já a concorrência entre uma ou mais formas linguísticas, pode significar que uma mudança está em andamento na comunidade de fala. Dessa maneira, diversos são os fatores que poderão estar atuando para que a sobreposição de uma forma pelas outras aconteça.

Para justificar a possível mudança linguística acontecendo em Itaguara (MG), consideramos a os aspectos socioculturais da cidade. Itaguara (MG) é uma cidade que possui unidade territorial de 410,468 km², população estimada em 13.172 (IBGE 2015) e está a 97,2 km distante de Belo Horizonte. A cidade não possui instituição de ensino superior, por esse motivo, alguns estudantes itaguarenses procuram a Universidade de Itaúna, fazendo a viagem diariamente ao final da tarde à cidade vizinha. Ao final das aulas retornam às suas casas em Itaguara (MG). Alguns, preferem procurar instituições em outras cidades, como Belo Horizonte, por exemplo, e se mudam definitivamente, o que tem sido cada vez mais comum na cidade. Em uma entrevista sobre a cidade, a coordenadora do museu local, Maria Rita Oliveira, disse que a banda musical de Itaguara “parece banda mirim”, já que seus componentes são adolescentes e crianças. O que Maria Rita Oliveira quis dizer, é que tem sido muito comum os componentes da banda completarem 18 anos e deixarem Itaguara em busca de estudos e oportunidades em outras cidades. Muito provavelmente esses jovens retornam a Itaguara (MG) trazendo consigo alterações linguísticas provenientes dos contatos com falantes de outras cidades, sobretudo de Belo Horizonte, como a pesquisa vem constatando. Tal situação corrobora a ideia fundamental da *Teoria Variacionista*: língua e sociedade são indissociáveis. Portanto, a fala dos jovens itaguarenses passa a ser influenciada pela fala das pessoas com as quais passa a conviver nas cidades nas quais elas passam a viver. E como já dito, a influência sofrida pela fala dos jovens, será de certa maneira repassada aos adultos e idosos que ficaram na cidade quando aqueles retornarem. Muito provavelmente isso é o que tem acontecido na pequena Itaguara (MG).

Itaúna (MG) é uma cidade bastante populosa, sua unidade territorial de 495,769 km², população estimada em 91.453 (dados do censo IBGE 2015), distante a 79,9 km de Belo Horizonte. A cidade recebeu da Unesco, no ano de 1975, o título de cidade Educativa do mundo, e possui uma das instituições de ensino superior particulares mais respeitadas do país. Itaúna recebe estudantes de vários estados do Brasil. A economia da cidade gira em torno da siderurgia. Mesmo sendo uma cidade bastante desenvolvida economicamente, Itaúna mantém as tradições de cidade do interior mineiro, e festas como Folia de Reis, Reinado e aquelas dedicadas à padroeira, Sant'Ana, fazem parte do calendário fixo da cidade. Os jovens itaunenses não têm tanta necessidade como os itaguarenses, de procurar cursos superiores em outras cidades, não que tal situação não aconteça, mas tendo uma instituição de ensino superior em sua própria cidade, é bem menos comum em Itaúna (MG) que os jovens deixem a cidade para fazer faculdade. Dessa maneira, a fala dos itaunenses se mantém mais preservada do que a fala dos itaguarenses.

Outra hipótese bastante plausível para a situação nas cidades analisadas pela pesquisa, é a de que Itaúna (MG) é uma cidade mais conservadora em relação à vizinha Itaguara (MG). Isso talvez possa ser explicado pela situação das cidades. Itaúna (MG) sempre foi independente em relação a Itaguara (MG). Já essa, é recém-emancipada – uma cidade de 73 anos é ainda muito jovem -, portanto, busca ainda suas próprias tradições e histórias e por essa razão, está mais suscetível a mudanças e influências externas. Itaúna (MG) já consolidou suas tradições, por isso, não demonstra a mesma predisposição a mudanças como Itaguara (MG).

Como já dito anteriormente, o trabalho ainda está em andamento, portanto, não pode ainda, afirmar veementemente nenhuma das hipóteses apresentadas, mas tão somente utilizadas no intuito de encontrar caminhos e explicações para aquilo que vem sendo observado na análise dos dados. Além disso, muitas alterações podem acontecer até a conclusão das análises, portanto, há que se ter cautela, com afirmações, sobretudo em pesquisas que estudem comportamentos linguísticos.

3. Considerações finais

O trabalho apresentado é apenas um pequeno recorte da diversidade linguística brasileira. A heterogeneidade, inclusive, é inerente a qualquer língua, como mostram Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006). Qualquer língua, por ser utilizada por falantes, reais é

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

passível de variação, e conseqüentemente dotada de heterogeneidade. No entanto, a heterogeneidade linguística não é caótica, assistemática, como se costumava pensar, mas sim regida por regras próprias de cada comunidade de fala da qual o falante participa.

Somos seres sociais, vivemos constantemente em contato com outros seres e para nos comunicar utilizamos a língua e seus recursos. Para que a comunicação aconteça de maneira efetiva, é necessário que os falantes se compreendam, e para que haja compreensão mútua entre os falantes, é necessário que haja regras linguísticas. As regras de uma comunidade real de fala não são estáticas e categóricas como são as regras de uma comunidade linguística homogênea. As regras de um sistema linguístico variável, são regras também variáveis.

Quando um falante opta pelo uso de uma ou outra forma linguística, ele não o faz de forma aleatória, mas sim obedecendo a alguns critérios que refletem sua identidade linguística. É comum, por exemplo, que ao marcar o plural no português brasileiro alguns falantes utilizem construções do tipo:

1. *Os meninoø feioø.*

Outros falantes optam pela estrutura:

2. *Os meninos feios.*

É importante salientar, que um mesmo falante poderá utilizar ambas as formas, a depender do local e das companhias com as quais esteja. Isso acontece, porque o falante tende a monitorar a sua fala em situações cujo grau de formalidade seja maior, e relaxar em situações mais informais de comunicação. Essa alternância de comportamento em relação ao uso da língua é reflexo da competência linguística que o falante possui.

A heterogeneidade, portanto, é inerente a qualquer língua e não seria diferente, considerando o princípio fundamental da *Teoria Variacionista*, defendida por William Labov: língua e sociedade são indissociáveis. Dessa maneira, fica muito fácil compreender e apreender as falas de Mía Couto e Marcos Bagno, apresentadas no início desse texto. As relações sociais dos falantes definirão os usos linguísticos feitos por esse. Além disso, o falante utiliza as regras da língua como as conhece, ou seja, um falante não escolarizado jamais saberá utilizar as regras da gramática normativa se não teve a oportunidade de conhecê-las. Esse inclusive, é outro equívoco que precisa ser desfeito: língua e gramática não são a mesma coisa, é necessário que saibamos diferenciá-las. A língua é um

organismo vivo, portanto está em constante mudança, já a gramática é um conjunto de regras que tenta regulamentar a língua, portanto, é estática, e muito raramente passa por mudanças. Não devemos dessa maneira, tentar regular a fala utilizando regras gramaticais. Nesse sentido, os estudos variacionistas são fundamentais, pois contribuem para que a maneira como fazemos uso da língua não seja visto de maneira preconceituosa e não nos segregue, pois a língua é nossa principal ferramenta social, por isso, deve nos unir e não excluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade; SILVA, Hélen Cristina da. Dois momentos do /r/ retroflexo em Lavras MG: no Atlas Linguístico de Minas Gerais e nos dados do projeto do Atlas Linguístico do Brasil. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 8, p. 125-142, 2011.

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

CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter. *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 15-05-2015.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Cândida Mara Britto. *Atitudes linguísticas: a variante retroflexa em foco*. 2004. Dissertação (mestrado em estudos da linguagem). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. Produção: Paris Filmes, Riofilme, TVZero, Sambascope e Costa do Castelo. Intérpretes: José Saramago, Martinho da Vila, João Ubaldo Ribeiro, Madreus, Mia Couto. Roteiro: Ulysses Nadruz e Victor Lopes. Fotografia: Paulo Violeta. Música: Paulo Ricardo Nunes. Manaus: Videolar, 2001. DVD, 91 min., son., color. Documentário.

Prefeitura Municipal de Itaguara (MG). Disponível em: <<http://www.itaguara.mg.gov.br>>. Acesso em: 15-05-2015.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Prefeitura Municipal de Itaúna (MG). Disponível em:
<<http://www.itauna.mg.gov.br/site>>. Acesso em: 15-05-2015.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

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

ZAGARI, Mário Roberto Lobuglio. Os falares mineiros: esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade. *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: UEL, 2005.

_____ et al. *Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

**O APAGAMENTO/PREENCHIMENTO
DO OBJETO DIRETO E INDIRETO NA ESCRITA**

Patrícia Affonso de Oliveira (UFRJ)
patiaffonso@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, focamos um fenômeno que é variável, pelo menos na modalidade oral: o preenchimento ou apagamento do objeto direto e indireto no português brasileiro. Diversas pesquisas demonstram que, na modalidade oral, os falantes, quando não apagam os complementos, os preenchem com sintagma nominal, pronome reto ou clítico. Como falantes da língua, não percebemos esta variação, mesmo que ela ocorra quando estamos falando. Nossos objetivos, acerca deste fenômeno, é tentar responder as seguintes perguntas: se apagamos ou preenchemos objeto na modalidade oral, o que fazemos na escrita? Apagamos ou preenchemos? E, se preenchemos, quais são as estratégias de preenchimentos mais e menos utilizadas? São essas as perguntas que tentamos responder, e, para tanto, usamos como base teórica a teoria da variação e mudança sociolinguística variacionista (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968). Os dados que compõem o *corpus* da pesquisa foram coletados em dez editoriais do jornal *O Globo* (de cunho extremamente formal), que serão comparados a dez crônicas da autora Martha Medeiros (de cunho menos formal), retiradas da revista dominical, também do referido jornal. Com esta comparação, fazendo uso de textos extremamente formais e de textos não tão formais, queremos observar até que ponto o apagamento/preenchimento do objeto, que observamos na modalidade oral, pode ou não penetrar na escrita, já que, segundo Duarte (no prelo) “dada à precedência da fala sobre a escrita e dada à constante mudança por que passa as línguas, é natural que a escrita seja mais conservadora, o que impede a imediata implementação na escrita da maioria das mudanças em cursos”. Duarte observa ainda, que “alguns traços da fala podem permanecer restritos a essa modalidade”. Tentaremos responder a essas questões, estudando a escrita e concluindo que o trabalho não esgota a questão.

Palavras-chave: Apagamento. Preenchimento. Objeto direto. Objeto indireto. Escrita.

1. Palavras iniciais

Neste trabalho focamos um fenômeno que é variável, na modalidade oral: o preenchimento ou apagamento do objeto direto e indireto no português brasileiro. Diversas pesquisas demonstram que, na modalidade oral, os falantes quando não apagam os complementos, os preenchem com sintagma nominal (SN), pronome reto ou clítico. Como falantes da língua, não percebemos esta variação mesmo que ela ocorra quando estamos falando. Nosso objetivo acerca deste fenômeno é tentar responder às seguintes perguntas: se apagamos ou preenchemos objeto na modalidade oral, o que fazemos na escrita? Apagamos ou preenchemos? E, se

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

preenchemos, quais são as estratégias de preenchimentos mais ou menos utilizadas? São essas as perguntas que tentamos responder, e, para tanto, usamos como base teórica a teoria da variação e mudança sociolinguística variacionista. (WEINREICH, LABOV & HERZOG 1968)

A teoria variacionista estuda a variação linguística. Observa, analisa e descreve a língua em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso no qual nós, os falantes, interagimos e compartilhamos verbalmente um conjunto de normas. Segundo Joaquim Matoso Câmara Jr. (1997, p. 298), a variação linguística é “consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade do discurso”. Segundo Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 20), “essa multiplicidade diz respeito também à oposição fala e escrita, com suas especificidades, semelhanças e diferenças” e, para a autora, “tanto a escrita quanto a fala podem se apresentar de diversas formas, porém, no ensino da língua escrita, busca-se neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, no intuito de atingir um padrão único abstrato e idealizado, que seja supranacional”. Se fala e escrita podem se apresentar de diversas formas, como será que o objeto, que é frequentemente apagado na fala, se comporta na modalidade escrita? Acreditamos que se o objeto for apagado na norma culta escrita, como nos editoriais, provavelmente o será em textos mais informais, como as crônicas.

Na proposta de Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog a mudança pode ser entendida como “uma consequência inevitável das dinâmicas internas das línguas naturais” (DUARTE, 2006, p. 139). A mudança não ocorre de forma abrupta e também não é aleatória; “as evidências acumuladas ao longo dos anos mostram que a instalação de uma nova variante é progressiva” (DUARTE, 2006, p. 139). E a mudança não envolve somente os fatores estruturais (lingüísticos), mas também os fatores sociais (extralingüísticos), ou seja, a mudança é dupla: “é uma mudança no comportamento social” (*id. ib.*). Assim, segundo Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog, um falante pode atuar no sentido de acelerar ou reter os processos de mudança, na medida em que aceita ou rejeita a mudança. Labov (2003) propõe três categorias de regras lingüísticas para caracterizar, em termos qualitativos, as variantes. Segundo esse postulado, uma regra é considerada categórica se tem 100% de frequência; semicategórica se tem a frequência entre 95% e 99%; e variável quando sua frequência está entre 5% e 95%. Tentamos, neste trabalho, verificar também a percentagem das variantes para observar com que tipo de regra estamos lidando.

Os dados que compõem o *corpus* utilizado na pesquisa foram coletados em dez editoriais do jornal *O Globo* (de cuinho extremamente formal), que serão comparados com dez crônicas da autora Martha Medeiros (de cuinho menos formal), retiradas da revista dominical, também do referido jornal. Com esta comparação, fazendo uso de textos extremamente formais e também textos não tão formais, queremos observar até que ponto o apagamento/preenchimento do objeto, que observamos na modalidade oral, pode ou não penetrar na fala, já que, segundo Duarte (no prelo) “dada à precedência da fala sobre a escrita e dada a constante mudança por que passam as línguas, é natural que a escrita seja mais conservadora, o que impede a imediata implementação na escrita da maioria das mudanças em cursos”. A autora observa, ainda que “alguns traços da fala podem permanecer restritos a essa modalidade”.

Para poder dar conta do assunto abordado, o artigo é estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, fazemos uma breve revisão da literatura sobre o fenômeno e apresentamos os pressupostos teóricos básicos da teoria sociolinguística variacionista que usamos para analisar o fenômeno aqui estudado. Na terceira seção fazemos a análise propriamente dita. Na quarta seção, mostramos a contribuição da pesquisa para o ensino de língua portuguesa. Por fim, concluímos o texto, destacando os primeiros resultados da pesquisa.

2. *O que diz a abordagem tradicional e a sociolinguística*

Segundo Cunha & Cintra (2001, p. 281), os pronomes retos (no nosso caso, o pronome reto ‘ele’) têm a função de sujeito e predicativo do sujeito somente, não podendo ser utilizado com o objeto direto. Os autores afirmam que as formas átonas são próprias do objeto direto (o, a, os, as) e indireto (lhe, lhes). Os autores acrescentam que o objeto direto pode ser representado por substantivo, pronome substantivo, numeral, mas não fazem menção a outras formas de preenchimento do objeto direto, e que o objeto indireto pode ser representado por substantivo, pronome substantivo, numeral etc. Aqui também não fazem menção a outras formas de preenchimento ou apagamento do objeto indireto. (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 140)

A palavra “norma culta” está sendo usada de forma equivocada e necessita de alguns esclarecimentos de ordem científica para que possa ser usada com precisão nas pesquisas, pelos professores e também pela

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sociedade. O primeiro equívoco está relacionado às definições atribuídas ao termo norma.

A palavra ‘norma’ é um termo polissêmico, mas em sua acepção mais básica, pode ser entendida, segundo Carlos Alberto Faraco (2008, p. 37),

como conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala.

Carlos Alberto Faraco acredita que “toda e qualquer norma é dotada de organização” (*id. ib.*). Se toda norma é dotada de organização estrutural é sem fundamento a afirmação de que os analfabetos ou os falantes da norma popular falam sem gramática. Segundo o autor, “se toda norma é estruturalmente organizada, é impossível falar sem gramática” (*id. ib.*, p. 38). Por essa razão, a questão do “erro” fica sob suspeita, pois “se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como erro com base na organização estrutural de uma outra norma” (*id. ib.*, p. 38). Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 16) alerta para o fato de que

A sociedade é insensível a esses questionamentos e a nossa ação é descontínua e limitada a alguns momentos. Para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o “certo”, a “norma” (prescritiva) e o “erro”. A questão de norma e variação, pluralidade de normas, fica restrita àqueles especialistas que possuem maior conhecimento de e sobre a língua (grifos da autora).

Não existe somente uma norma. O que há é uma pluralidade de normas que são organizadas e estruturadas dentro de uma gramática. Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 17) afirma que “a variação existente hoje no português do Brasil, que nos permite reconhecer uma pluralidade de falares, é fruto da dinâmica populacional e da natureza do contato dos diversos grupos étnicos e sociais, nos diferentes períodos da nossa história” (*Idem, ibidem*). Já que há pluralidade, é evidente que há também pluralidade de grupo de falantes, e, cada grupo, com falantes que dominam a norma de uso utilizada em sua comunidade de fala e, possivelmente, as normas de uso de outras comunidades de fala. Claro está que, para dominar ou não as normas linguísticas de outros grupos, o falante deverá ter ou não mais escolaridade. É a escolaridade do falante que normalmente determina se este pode ou não transitar por outras normas que não a da sua comunidade de fala, mas é evidente que, mesmo que sua escolaridade

seja pequena, o falante é capaz de dominar com maestria a norma de sua comunidade de fala.

Dentro de uma comunidade de fala, não há somente uma norma e sim várias normas sendo utilizadas, o que deixa a situação mais complexa para delimitar, por exemplo, onde termina ou onde começa uma norma de uso. As normas se mesclam na medida em que os falantes estabelecem diferentes relações sociais com diferentes falantes que estão inseridos dentro de vários grupos ao mesmo tempo, de modo a compor uma rede de relações sociais e linguísticas. Logo, as normas não podem ser consideradas somente como o conjunto de hábitos linguísticos, mas também como um conjunto de valores socioculturais que se combinam com as formas linguísticas. Assim, um mesmo falante pode fazer parte de vários grupos e ter várias normas de uso.

Diante do que foi exposto acima, acreditamos que não existe uma norma pura e nem uma norma homogênea. Segundo Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 19)

a norma não pode ser rígida, monolítica, a língua muda, as normas gramaticais se modificam e nada é mais prejudicial que um purismo estreito, quase sempre baseado num conhecimento deficiente da própria língua. Legisla-se, na verdade, sem real conhecimento da complexidade dos fatos que caracterizam cada falar, cada variedade e cada variante.

E, já que existem várias normas podemos abordar aqui algumas destas: a norma culta de uso, a norma padrão, a norma gramatical e a norma popular.

No plano idealizado, Carlos Alberto Faraco (2008) distingue a norma padrão da norma gramatical. A norma padrão é estabilizada, abstrata e foi construída por uma elite, de forma artificial no Romantismo do século XIX, com o objetivo de combater a norma popular e neutralizar a variação linguística. A norma gramatical seria a idealizada por gramáticos, filólogos que escrevem nossas gramáticas tradicionais e dicionários reunindo o que, para os autores, seria considerado como culto.

No plano das realizações concretas, temos a norma culta de uso e a(s) norma(s) vernacular(es) ou popular(es). A norma culta de uso é a usada nos jornais, na televisão, nas universidades e é a ensinada nas escolas. É a variedade usada então pelos falantes mais escolarizados, ou seja, falantes que têm a escolaridade superior completa, que usam esta variedade em situações mais monitoradas. A norma popular ou vernacular é o conjunto de hábitos linguísticos e socioculturais utilizados pelos falan-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tes menos escolarizados. Devemos entender que nenhuma das normas citadas anteriormente (as do plano concreto, pois são as usadas concretamente) pode ser considerada a melhor ou a pior. Todas são válidas para estabelecer uma comunicação eficiente e, por isso, devem ser respeitadas como também devem ser respeitados os falantes que as utilizam, já que, segundo Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 17), “não se pode pensar no uso de uma língua em termos de “certo” e “errado” e em variante regional “melhor” ou “pior”, “bonita” ou “feia”. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p. 36) afirma que

a correção linguística das variedades do português no Brasil sempre foi aferida em função de sua maior ou menor semelhança com a norma padrão lisboeta consagrada pelos escritores portugueses. Os gramáticos brasileiros sempre aceitaram como inevitáveis as diferenças fonológicas e lexicais entre as duas normas, mas demonstraram e continuam a demonstrar, em muitos casos, indistintável relutância em aceitar as diferenças morfossintáticas

Não é fácil conceituar e identificar, no Brasil, a “norma culta de uso” ou estabelecer nitidamente, de forma discreta, onde começa a norma culta e onde termina, o que faz parte da norma culta de uso e não da norma popular etc. Para resolver tal impasse inerente a todas e a qualquer língua, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) postula a noção de três *continua* para caracterizar o português brasileiro. Os *continua* postulados pela autora, para que se analise o português brasileiro são: (i) o rural-urbano; (ii) o de monitoração estilística e (iii) o de oralidade e letramento. O *continuum* rural-urbano compreende todas as variações do rural até o urbano, passando por expressões do “rubarno”, que segundo a autora seria “comunidades urbanas de periferia onde predomina forte influência rural na cultura e na língua” (*op. cit.*, p. 44). O *continuum* monitoração estilística compreende a escrita e fala da mais monitorada a menos monitorada; e o *continuum* oralidade e letramento compreende as práticas sociais de oralidade e as práticas sociais de letramento.

A autora propõe que podemos distribuir as variantes nesses três *continua* que se entrecruzam. E que podemos situar um falante em qualquer posição desse *continuum*. Adotando o modelo de três *continua* proposta pela autora, podemos fazer uma análise mais detalhada do fenômeno que estudamos aqui, já que não teremos de olhar para o fenômeno com uma visão dicotômica do tipo tudo ou nada: oral x escrito, culto x popular ou formal x informal, só para citar alguns. Em posse desses *continua*, já podemos definir, segundo Carlos Alberto Faraco (2008, p; 49), o que seria a norma culta:

ela seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas, ou seja, a norma culta seria a variedade que está na intersecção dos três *continua* em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados.

Como afirma Stella Maris Bortoni-Ricardo, esses falantes:

diante do interlocutor desconhecido, de maior poder na hierarquia social ou a quem ele precisa ou deseja impressionar, sente-se na obrigação de usar um estilo mais cuidado. Para obter este efeito, necessita prestar mais atenção à forma de sua produção verbal. Pode-se resumir esse processo, argumentando que o interlocutor é um dos fatores - talvez o mais importante - que determina o grau de pressão comunicativa que incide sobre o falante. (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*, p. 40)

Segundo a autora, na produção do estilo monitorado, o falante presta mais atenção ao que vai dizer, ou seja, ele planeja o que vai dizer. A autora afirma que o *continuum* de oralidade e letramento tem interface tanto com o de urbanização quanto com o de monitoração estilística. A autora conclui enfatizando que o *continuum* de urbanização se destina especialmente à análise dos atributos socioecológicos dos falantes enquanto o de oralidade/letramento se destina especificamente à análise das práticas sociais em que o falante toma parte e o de monitoração volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação.

3. Análise sociolinguística: o que dizem os estudiosos sobre o preenchimento do objeto direto e do objeto indireto

Duarte (no prelo) afirma que Joaquim Matoso Câmara Jr, em 1972, em seu artigo sobre o “ele” acusativo em português, já reconhecia a extensão do uso dos nominativos. A autora frisa que, além do pronome acusativo, todos os outros pronomes nominativos podem desempenhar a função acusativa:

na escrita, entretanto, graças às pressões normativas, o pronome com a forma nominativa em função acusativa é evitado, *se* sua função é verdadeiramente a de complemento de um verbo transitivo direto. Se, entretanto, temos um contexto em que o pronome recebe caso acusativo do verbo da oração principal, mas tem função de sujeito de uma minioração ou de uma sentença infinitiva, que completa verbos causativos, verbos de permissão ou percepção, o pronome nominativo já começa a aparecer na escrita. O acusativo, nesses casos, não cumpre a função de objeto direto, apenas marca com o caso disponível (o do verbo transitivo flexionado da oração) um sintagma nominal com a função de sujeito. E, sendo um sujeito, a forma nominativa do pronome não é sintaticamente saliente e é pouco percebida pelos jovens jornalistas e professores.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A autora relata que, da mesma forma que os pronomes nominativos marcados com o caso acusativo (marcando a função de sujeito) deixam de ser salientes (ou percebidos e discriminados), assim também os complementos nulos (acusativos ou dativos), naturalmente sem saliência fônica, se implementam facilmente na escrita, particularmente nos contextos em que a identificação do antecedente não oferece qualquer ambiguidade. A autora afirma ainda que

Outras estruturas que emergem na gramática do letrado brasileiro e que podem ser atribuídas à contradição entre uso e norma, são os clíticos: podemos observar a troca do clítico dativo pelo acusativo e vice-versa, fruto certamente dessa aquisição imperfeita ou da falta de familiaridade com esses elementos. Para referência a segunda pessoa, já se mostra implementado o uso de *lhe* em função acusativa, numa clara demonstração de que, uma vez desaparecido o pronome acusativo *o/a*, o sistema se encarrega de substituí-lo pelo *lhe*, já abandonado para a função dativa, que hoje é representada preferencialmente, por um SP, especialmente com a preposição “a” na escrita e “pra” na fala.

Duarte (2006, p. 145) acredita que a saliência da variação, ou seja, a maior ou menor saliência da variante no processo de avaliação social, encontra um exemplo claro na alternância nas formas de realização do objeto direto anafórico, em que três variantes concorrem (clíticos, pronome acusativo e categoria vazia) e que, como a variante mais inovadora, a categoria vazia, não é percebida. As prescrições normativistas não criticam a categoria vazia, mas o uso do *ele* acusativo é bastante criticado, mesmo sendo uma variante muito menos frequente do que o objeto nulo.

A autora afirma que a valorização ou discriminação de uma variante inovadora é condicionada pelos próprios contextos estruturais da variação e que, se sua saliência for reduzida na comunidade de fala, “pode se “desvestir” da sua carga negativa e ganhar terreno no processo de mudança” (DUARTE, *op. cit.*, p. 146). A apreciação que fazemos das variantes acaba atribuindo valores sociais diversificados a tais variantes: se a avaliação for negativa, configuram um *estereótipo*; se não houver avaliação nem positiva e nem negativa temos um *indicador*; e, se tivermos consciência do (des-) prestígio de uma variante, mas a utilizamos ou não a depender da nossa monitoração estilística, temos um *marcador socio-linguístico*. Como afirma Sílvia Rodrigues Vieira (no prelo):

No quadro sociolinguístico laboviano, propõe-se que as variantes linguísticas são apreciadas pelos usuários da língua (como indicadores, marcadores ou estereótipos) e, consoante essa avaliação, maior ou menor é a chance de se completar uma mudança linguística. Nesse sentido, quanto mais marcada for uma variante (mais aproximada da avaliação de um estereótipo), menor a chance de haver alteração no sistema linguístico, tendo em vista o caráter (in)dejetável atribuído à determinada forma/estrutura.

Provavelmente, as quatro variantes que estudamos aqui se encaixam dentro de uma dessas configurações, e veremos na próxima seção como essa relação se dá. Omena (*apud* Duarte) constatou a ausência do clítico acusativo na fala de adultos analfabetos, índices inexpressíveis de “ele” acusativo em estruturas SVO e altos índices de objeto nulo.

Segundo Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 145), o português brasileiro é marcado com o uso de pronome sujeito de terceira pessoa como objeto direto e que hoje há vários estudos tanto de gerativistas como de sociolinguistas que tratam das formas de expressão do objeto direto anafórico referente à 3ª pessoa. A autora completa afirmando que “dados recentes mostram a variação dessa variável e indicam a perda do clítico acusativo e o desprestígio social do ele acusativo, abrindo caminho para o chamado objeto nulo e para o sintagma lexical pleno” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 145). A autora acredita que a sintaxe está em reestruturação e mudança, já que o falante está cada vez mais deixando o objeto nulo, e o clítico acusativo, sobretudo o de terceira pessoa, está desaparecendo.

Tarallo & Duarte (*apud* MATTOS E SILVA), analisando dados de falantes urbanos de São Paulo, encontraram as quatro estratégias que podem ser utilizadas: sintagma nominal, Objeto nulo, clítico acusativo e pronome reto. Os autores afirmam que a estrutura com clíticos é a menos frequente. Analisando os fatores estruturais e também os sociais, os autores chegam à conclusão de que os fatores estruturais ou linguísticos que atuam na seleção das variantes são a forma verbal, a estrutura da oração e o traço / ± animado/ do objeto:

O uso do clítico fica restrito a formas verbais simples do indicativo, à estrutura SVO e ao traço animado do objeto (“eu o vi” é preferido a “eu vi ele”), para os que retêm o clítico ainda; o pronome lexical é fornecido por estruturas sintéticas mais complexas e com o traço “mais animado” do objeto (como: “eu vi ele sair”; eu gostaria de ter visto ele” e não “eu gostaria de tê-lo visto” ou “de o ter visto”); a categoria vazia é fortemente condicionada pelo traço “menos” animado do objeto.

Quanto aos fatores sociais ou extralinguísticos que atuam, são a escolaridade e a faixa etária; afirmam ainda, os autores que a categoria vazia (objeto nulo) é a estratégia preferida dos informantes, contabilizando cerca de 70% e que o clítico acusativo varia desde a completa ausência nos jovens entre 15 e 17 anos que cursam o 1º grau (ensino fundamental II) e falantes com mais de 46 anos também com o 1º grau, até 6,4% na fala de informantes que têm o 3º grau completo (ensino superi-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

or). Os autores afirmam que esses dados indicam uma mudança de perda do clítico na modalidade oral.

Já o pronome lexical ou o ele acusativo, segundo os autores, tem 23% de ocorrência nos jovens com 1º grau e decresce na medida em que sobem faixa etária e escolaridade, alcançando 9,8% entre informantes com 3º grau e está condicionada à complexidade da estrutura da oração, já que, entre os informantes de faixa etária e escolaridade alta, existe a preferência pelos sintagmas nominais lexicais. Os autores concluem que os dados indicam que a categoria vazia e o sintagma lexical são “importantes estratégias de esquiva”, tanto em relação ao uso do clítico em desaparecimento, como em relação ao pronome lexical, avaliado nos testes de produção aplicados como estigmatizante. Os autores finalizam a análise afirmando que, nos testes de avaliação,

Os informantes de escolaridade baixa não distinguem entre as quatro possibilidades em variação; os demais aceitam o clítico em estruturas simples com objeto direto animado, mas consideram “pernóstico”, “distante do coloquial”, o clítico não animado em estruturas complexas. Nelas o pronome lexical é aceito, embora admitam que não seja “certo”.

Vilma Reche Corrêa (1991), em sua dissertação de mestrado, analisa a escrita e a fala de estudantes paulistas da 1º a 8º séries (ensino fundamental I e II) e de estudantes universitários e tem resultados bem interessantes. Segundo a autora, na fala, os clíticos começam a aparecer nos estudantes a partir da 5ª e 6ª séries com um percentual de 2,1% e que este percentual vai crescendo à medida que sobe a escolaridade dos falantes, mas que o uso dos clíticos não atinge mais do que 10,7% na fala dos universitários. Na escrita, os clíticos aparecem pouco se comparada à fala: aparecem na 3ª e 4ª séries atingindo um percentual de 9,3% e este percentual cresce à medida que há o aumento de escolaridade chegando a 85,7% na escrita dos universitários. Pelo que foi exposto, podemos dizer que os clíticos não fazem parte do vernáculo, mas são aprendidos formalmente no processo de escolarização. A autora analisa também o objeto nulo e o ele acusativo e afirma que o objeto nulo aparece, nos dados de fala, com um percentual de 72%, enquanto o clítico aparece somente com 1,3%.

O ele acusativo aparece com 18,2% e o sintagma nominal lexical com 8,3%. Na escrita, o percentual é um pouco distinto: o objeto nulo chega a atingir a marca de 51,4%, e os clíticos a marca de 23,3% enquanto que, o pronome lexical atinge 9,8% e o sintagma nominal lexical 15,4%. Podemos concluir, com base nos dados exposto pela autora, a

partir dos dados urbanos de informantes menos escolarizados e mais escolarizados, realmente estamos perdendo os clíticos de terceira pessoa, já que os clíticos são aprendidos na escola.

Sílvia Rodrigues Vieira & Gilson Costa Freire (no prelo) afirmam que diferentes estudos realizados sobre o português brasileiro falado apontam a uma redução no emprego do clítico acusativo:

Os trabalhos acadêmicos registram a ocorrência de três outras estratégias de realização do objeto direto correferente com um sintagma nominal mencionado no discurso (acusativo anafórico de terceira pessoa) em progressiva substituição à variante padrão: o pronome lexical (forma nominativa em função acusativa), o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo. (Cf. DUARTE, 1986; FREIRE, 2000)

Os autores nos mostram os resultados a que Freire, em trabalho anterior, chegou para a função acusativa na modalidade oral: clítico-4/117 3%; pronome nominativo- 5/117-4%; sintagma nominal anafórico-40/117- 34% e objeto nulo- 68/117- 59%. Os autores, analisando esses dados na modalidade oral, afirmam que o clítico acusativo está bem abaixo das variantes sintagma nominal anafórico e objeto nulo, e acrescentam que,

Na verdade, as raras ocorrências do clítico na amostra de Freire (2000) apareceram todas em contexto de ênclise ao infinitivo, como exemplificado em (16), apontando certa preferência, na variedade brasileira, pela superficialização do clítico acusativo como <lo>, de volume fonético mais expressivo que <o>. (*op. cit.*)

Os autores acrescentam que a tabela mostra uma baixa frequência do pronome nominativo em função acusativa, o que pode se relacionar com um fator extralinguístico: a escolaridade, já que os falantes possuíam o nível superior completo. Os autores concluem que, na modalidade oral,

a considerável ocorrência de objetos nulos e de sintagmas nominais anafóricos na fala de pessoas com alto grau de escolaridade indica que a perda do clítico de terceira pessoa no PB está se resolvendo em direção à crescente implementação dessas duas formas por não serem estigmatizadas. (*op. cit.*)

Na modalidade escrita, em outro artigo, Sílvia Rodrigues Vieira (*apud* VIEIRA & FREIRE) analisou textos de jornais do Rio de Janeiro avaliando-os do menos monitorado (crônicas, entrevistas) ao mais monitorado (editoriais, artigos de opinião, reportagens) e verificou que as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa são: na escrita menos monitorada, o clítico tem frequência de – 70/161 (44% das ocorrências); o pronome nominativo- 10/161 (6%); o

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

sintagma nominal anafórico-24/161 (15%) e o objeto nulo- 57/161 (35%). Na escrita mais monitorada, o clítico tem frequência de – 104/142 (73%) das ocorrências; o Pronome nominativo- nenhuma ocorrência; o sintagma nominal anafórico-14/142 (10%) e o Objeto nulo-24/142 (17%). Observando os dados, percebemos que é alto o índice de uso do clítico acusativo na escrita mais monitorada, mas o índice é zero, do uso do pronome reto em função acusativa, resultado esse que nos mostra aqui o fator escolarização atuando. Na escrita menos monitorada, o resultado é um pouco diferente já que há, com uma certa frequência, o uso das demais variantes: o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo juntos estão em equilíbrio com o clítico. Em relação à ocorrência do pronome lexical em função acusativas, os autores Sílvia Rodrigues Vieira & Gilson Costa Freire (no prelo), afirmam que

nos dados de escrita menos formal, registre-se que, por se tratar de forma saliente foneticamente e muito estigmatizada, <ele> não aparece retomando um sintagma nominal em estruturas simples, mas somente em estruturas nas quais o elemento marcado com caso acusativo é sujeito de uma minioração (p. ex. “E o porteiro do edifício d[o Tom]i em Nova York só chamava [ele] de Joe Bean.” – crônica) ou sujeito de um grupo específico de verbos marcados “excepcionalmente” com caso acusativo: causativos, de permissão e perceptivos. (VIEIRA & FREIRE, *op. cit.*)

Os autores concluem que “parece ser justamente na escrita mais monitorada que a variante prestigiada pela escola se apresenta como a forma mais produtiva de realização do objeto direto anafórico, atingindo 73%” e acrescentam que “os resultados aqui aduzidos apontam para um fato contundente e inegável: já se encontram infiltradas na escrita estratégias alternativas ao clítico acusativo comuns na fala, destacando-se o objeto nulo”.

Ao estudar os clíticos dativos, Sílvia Rodrigues Vieira & Gilson Costa Freire afirmam que os trabalhos acadêmicos sobre a fala brasileira registram a substituição dos dativos por uma categoria vazia ou por um SP anafórico, sendo esta com a forma tônica do pronome ou com sintagma nominal pleno; a frequência de SP anafórico, observada em Freire (2000), é 64% e a de objeto nulo é de 36%, mas que a frequência do clítico dativo é zero. Os autores explicam que

A ausência do clítico dativo na fala brasileira para referência a terceira pessoa costuma ser atribuída a um fenômeno que vem se registrando em grande parte do território brasileiro: o uso do pronome <você> como forma de tratamento de segunda pessoa em lugar de <tu>, licenciando assim o emprego de <lhe> para referência à segunda pessoa, o que é descrito pela própria gramática normativa (cf. ROCHA LIMA, 1998). Essa descrição, todavia, prevê que

tal clítico seja usado somente em função dativa, cabendo ao clítico <o> representar a função acusativa. Não é o que acontece na fala espontânea, visto que o pronome <lhe> aparece também como objeto direto (p. ex. Amigo, eu já *lhe* conheço de algum lugar.). Isso se explica pelo fato de o clítico acusativo estar em progressivo desaparecimento, de modo que a forma <lhe> acabou assumindo comportamento sintático similar ao do clítico <te>, que pode aparecer tanto em função acusativa quanto dativa. Dessa forma, o falante brasileiro já não percebe o clítico dativo como referente à terceira pessoa, fazendo uso então do objeto nulo e sobretudo do SP anafórico para representação do objeto indireto anafórico de terceira pessoa.

Analisando a escrita brasileira, no que diz respeito ao clítico dativo, Gilson Costa Freire (2005 *apud* VIEIRA & FREIRE) também pesquisou a escrita do menos ao mais monitorado e chegou às seguintes conclusões: na escrita menos monitorada, o clítico aparece em 16% dos dados; o SP anafórico tem a frequência de 43% e o objeto nulo 41%. Na escrita mais monitorada, o clítico aparece em 42%; o SP anafórico tem a frequência de 29% e o objeto nulo também 29%. Analisando a frequência de uso, observamos que o clítico dativo na escrita só é usado com uma frequência maior no estilo mais monitorado, e que, na escrita menos monitorada, a preferência de uso é das variantes SP anafórico e do objeto nulo. Os autores observam que

mesmo na escrita mais monitorada, constata-se que o clítico dativo está longe de ser uma variante dominante, uma vez que ainda tem de competir com as duas outras estratégias de realização do objeto indireto anafórico de terceira pessoa, que juntas constituem mais da metade dos dados levantados. Por conseguinte, os resultados sinalizam que também na função dativa as estratégias alternativas à variante considerada padrão estão infiltradas na escrita, o que evidencia a influência limitada da escola na recuperação do pronome dativo com referência à terceira pessoa na escrita brasileira. É provável que as baixas taxas de uso do clítico dativo – o que sinaliza que este tema deva ser priorizado pelos professores em sala de aula – se correlacionem ao problema da avaliação laboviano: como as demais variantes não costumam ser estigmatizadas, o processo de mudança parece ser naturalmente favorecido, mesmo na escrita mais monitorada.

Machado (*apud* VIEIRA) ao analisar o preenchimento do objeto direto no português brasileiro afirma que há uma alternância entre os pronomes retos, oblíquos (clíticos), sintagma nominal e anáfora zero (objeto nulo). A autora afirma que, na modalidade oral e em registros informais, há uma preferência de uso da primeira variante e também das duas últimas e acrescenta que as formas oblíquas (clíticos acusativos) são improdutivas na fala. Na escrita, a autora fez um estudo baseado em 360 redações, sendo 60 redações de cada nível: 1º segmento do ensino funda-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

mental, 2º segmento do ensino fundamental; ensino médio tanto de escolas particulares quanto públicas. A autora concluiu que

Os índices obtidos para as variantes com sintagma nominal (encontrei o aluno) e com anáfora zero (encontrei), que não são avaliadas negativamente, não apresentam diminuição nem aumento crescente ao longo dos anos de escolaridade. De outro lado, observa-se que, enquanto há o gradativo desfavorecimento da forma reta (encontrei ele) – que passa de 43% de uso no primeiro segmento do ensino fundamental, para 20% no segundo, e para apenas 4% no ensino médio –, há o gradativo aumento do clítico acusativo (encontrei-o), que passa de 14% para 31% no ensino fundamental, para alcançar mais da metade dos dados (58%) nos textos do ensino médio.

Sílvia Rodrigues Vieira (no prelo) verificou que, no que se refere ao preenchimento do objeto direto, a escola interfere em relação às variantes, promovendo o clítico, descartando o pronome reto e ignorando o sintagma nominal e o objeto nulo.

Segundo Sílvia Figueiredo Brandão (2011, p. 88),

os estudos sociolinguísticos nos mostram que o preenchimento/apagamento do objeto direto/indireto constitui um fato variável, ou seja, o preenchimento ou apagamento pode ser concretizado ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza linguística ou extralinguística.

Segundo a proposta de Labov (2003), o fenômeno do preenchimento/apagamento do objeto é uma regra variável, pois os índices de variação estão entre 5% e 95% não podendo o fenômeno ser nem categórico nem semicategórico. Como Sílvia Rodrigues Vieira (2011, p. 137), também acreditamos que

de forma genérica, o português brasileiro muda de opção em relação ao uso dos clíticos consoante a modalidade: “da variante pré-verbal, própria da oralidade na maioria dos contextos, para a pós-verbal, na escrita padrão. “Desse modo, coexistiriam dois sistemas, um no contexto de oralidade, e outro no contexto de alto grau de letramento.

Maria Eugênia Lamoglia Duarte (1989, p. 19), na década de 90, já constata que o fenômeno em questão ocorria na fala dos brasileiros:

Na realização do objeto direto correferente com um sintagma nominal mencionado no discurso (doravante objeto direto anafórico), o português falado no Brasil tende, com frequência cada vez maior, a substituir o clítico acusativo de 3ª pessoa pelo pronome lexical (forma nominativa do pronome em função acusativa), por sintagmas nominais anafóricos (forma plena do sintagma nominal correferente com outro sintagma nominal previamente mencionado) ou por uma categoria vazia (objeto nulo).

A autora, que pesquisou a fala de 50 paulistanos analisando as três faixas etárias (22 a 33 anos, de 34 a 46 anos e acima de 46 anos), e o ní-

vel de escolaridade (1º grau incompleto ou completo, 2º e 3º graus), chegou a resultados satisfatórios:

O primeiro ponto a chamar a atenção é a ausência absoluta de clíticos na fala dos jovens, enquanto para os demais grupos seu uso cresce ligeiramente com o nível de escolaridade e permanece variável em relação à faixa etária. O uso do pronome lexical, ao contrário, mais frequente na fala dos jovens (23,5%), decresce à medida que a escolarização e faixa etária sobem, chegando a 9,8% entre os informantes com 3º grau. Quanto ao uso de sintagmas nominais anafóricos, que como o uso do clítico aumenta juntamente com a escolaridade e a faixa etária, é interessante observar que entre os informantes situados no nível de escolaridade e faixa etária mais altos seu uso supera o do pronome lexical. O favorecimento de sintagmas nominais por todos os grupos mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico. (DUARTE, 1989, p. 27)

A autora acrescenta que a análise lhe permitiu observar que o comportamento dos informantes acima de 46 anos, com o 1º grau, é praticamente idêntico ao dos jovens, não havendo ocorrências de clíticos e apresentando os mais altos índices de uso do pronome lexical. A autora conclui que “a noção de variante estigmatizada muda conforme muda o contexto. Usar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais” (DUARTE, 1989, p. 32)

3.1. Análise do corpus

Nessa pesquisa sociolinguística, buscamos, seguindo o modelo proposto por Labov, contextos linguísticos e extralinguísticos que estão atuando na realização da variável, e, por isso, escolhemos como texto de maior monitoração, o editorial do jornal *O Globo* e, como texto de menor monitoração, crônicas dominicais do referido jornal escritas pela autora Martha Medeiros.

3.1.1. A distribuição das variantes

Computadas todas as ocorrências de objeto na escrita, foram isoladas e quantificadas as seguintes variantes:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

a) Uso do clítico acusativo e do dativo:

- (1) Não só por ser impossível protegê-*los* de vendetas políticas. (editorial)
- (2) (...) talvez a Petrobrás não precisasse recorrer a ajustes contábeis que *lhe* permitem distribuir (...) (editorial)
- (3) Propaganda é outra coisa. É informação direcionada ao consumo, embalada para presente e com um código de defesa do consumidor para fiscalizá-*la*. (crônica)
- (4) Amanhã pode *lhe* cair nas mãos um pedido para uma campanha de sabão em pó. (crônica)

b) Uso do pronome lexical (reto):

- (5) Eu falei marido? Ajeito o cabelo e viro para *ele* com a disposição de quem trocou o Lexotan por um afrodisíaco poderoso. (crônica)

c) Uso da categoria vazia (objeto nulo):

- (6) Não se sabe se as cifras são para valer. Quase certo que não sejam, (0) dada à tradição de projetos oriundos do poder público. (editorial)
- (7) Criticar americanos, e quando eles merecem (0), sempre cai bem abaixo do Rio Grande. (editorial)
- (8) As mulheres topavam a dependência total, do pai para o marido. E os maridos topavam a adoção, sem contestar (0). (crônica)
- (9) Olhe bem para aquela garota sentada num bar, moderníssima. Ela quer casar. Mire nos olhos da balconista que acabou de atender você. Também quer (0). (crônica)
- (10) Se você ficou solteira mais tempo do que desejava (0), comporte-se como casada, e terá todos os homens a seus pés. (crônica)

Não foi encontrado nos textos (editorial e crônica jornalística) o uso de sintagmas nominais anafóricos, como também não foi encontrado o uso do pronome lexical reto nos editoriais. Embora tenhamos encontrado o pronome reto nas crônicas, o número de ocorrências é relativamente pequeno: foram encontradas somente três ocorrências (6,9%).

Acreditamos que o baixo percentual dessa variante se deve aos tipos de textos que foram escolhidos para análise, pois escolhemos textos formais. O objeto nulo aparece com uma frequência alta, cerca de 63% dos dados encontrados seguido pelos clíticos acusativo e dativos com uma frequência de 30,1%. Desses 30% dos clíticos, 15,3% são de clíticos dativos (2 ocorrências) e 84,7% são de clíticos acusativos (11 ocorrências). É interessante notar que, o clítico que é a variante promovida pela gramática tradicional e pela escola está perdendo espaço para uma variante que é ignorada, tanto pelas gramáticas quanto pela escola: a categoria vazia (objeto nulo), demonstrando a implementação da variante na escrita de textos considerados mais monitorados, o que, a nosso ver, parecer ser uma mudança linguística em andamento.

O conjunto geral dos dados, distribuídos segundo as variantes, está na tabela 1 abaixo:

Variante	Ocorrência	%
Clíticos	13	30,1
Pronome lexical	3	6,9
Objeto nulo	27	62,7
SNs anafóricos	---	---
Total	43	100

Tabela1: Distribuição dos dados computados segundo a variante usada

3.2. Os condicionamentos linguísticos (estruturais)

Na procura de condicionamentos linguísticos atuantes na realização da variável, encontramos os fatores de natureza morfológica, sintática e semântica que serão expostos a seguir.

3.2.1. De natureza morfológica: tempo e forma verbal

Observamos que o objeto nulo não parece sofrer forte condicionamento morfológico. Já o pronome lexical privilegia tempos verbais simples:

(11) As mulheres conquistaram uma série de diretos e talvez tenha chegado a hora de pagar por *eles*.

(12) Cabe a *ela* decidir qual a Francesca que deve sobreviver: a dona de casa convencional ou a mulher que quer sair mundo afora em busca de si mesma.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O clítico, dos 13 dados coletados, aparece em tempos simples do indicativo (próclise com o presente e o passado: 30,7 %: 4 dados) e com o infinitivo (ênclise ao infinitivo: 69,2 %: 9 dados). Não encontramos o uso de clíticos com o imperativo, com locuções verbais com gerúndio ou com tempos compostos.

3.2.2. *De Natureza sintática: a transitividade verbal*

O levantamento de natureza sintática levou em conta a regência do verbo e a estrutura projetada pelo verbo:

(a) O verbo é transitivo direto e a frase se constrói com objeto direto ou objeto direto nulo:

(13) Cabe agora à presidente Dilma Rousseff, convencê-*lo* a voltar ao Mercosul.

(14) Pois reaproximar-se dos americanos deve ser objetivo a ser perseguido, quanto mais não seja devido às dificuldades econômicas que o país enfrenta e continuará a enfrentar (0).

(b) O verbo é transitivo indireto e a frase se constrói com objeto indireto nulo:

(15) O milhão do deputado já poderia estar a caminho, mas ele achou a quantia insignificante diante dos seus danos morais e recorreu (0).

(c) O verbo é de ligação e seu predicativo é uma categoria vazia:

O preconceito contra a solteirona era muito forte. Hoje, mais de 30 anos depois, também é (0).

Podemos observar que não foi encontrado, nos verbos transitivos indiretos, nenhum dado em que este esteja preenchido, como ocorreu com as orações com objeto direto. Não encontramos também estruturas do tipo S V OD + OI preenchidas ou apagadas.

Podemos concluir que, a categoria vazia, além de ter uma porcentagem muito superior de uso em relação a todas as outras variantes, está entrando em textos não só tidos como menos monitorados, como é o caso das crônicas jornalísticas, mas também em textos considerados os mais

monitorados possíveis, como é o caso dos editoriais. Além de sua alta frequência, a categoria vazia não está sendo usada somente em predicados verbais, mas também em predicados nominais, o que é uma novidade.

3.2.3. De natureza semântica: traço mais animado/menos animado

O último fator considerado, foi o traço (\pm animado) do objeto, que é importante para a escolha da variante a ser utilizada. Observe a tabela 2 abaixo:

Traço	Clíticos Acus/dat.	Pronome reto	SNs Anafóricos	Categoria Vazia (nulo)
+ animado	8 (61,5%)	2 (66,6%)	---	5 (18,5%)
- animado	5 (38,5%)	1 (33,3%)	---	22 (81,5%)
Total	13 (100%)	3 (100%)	---	27 (100%)

Tabela 2: Distribuição das variantes usadas segundo o traço semântico do objeto

Percebemos que, enquanto o uso do clítico e do pronome reto é de algum modo condicionado pelo traço (+ animado) do objeto, a preferência pela categoria vazia recai sobre os objetos com antecedente (- animado).

3.3. Os condicionamentos extralinguísticos: a escolaridade

Na seleção dos textos, levamos em conta um fator social: o nível de escolaridade, já que tanto os editoriais quanto as crônicas foram escritos por pessoas que possuem o nível superior completo. O primeiro ponto a ser observado é que, como se trata de textos mais monitorados e escritos por pessoas que possuem o nível superior, não encontramos dados com a variante sintagmas nominais anafóricos e o número de pronome reto (lexical) em função acusativa ou dativa é muito reduzido contabilizando o percentual de 6,9%. Quanto ao uso de clíticos, é interessante observar que a variante está sendo substituída, de forma lenta, pela categoria vazia, já que seu uso supera e muito o uso da variante que é promovida pela gramática. O favorecimento da categoria vazia pelos dois tipos de textos estudados nesse trabalho mostra o estágio de implementação da variante no sistema linguístico. Assim, podemos afirmar que o uso da variante “pronome reto” ainda pode ser considerada um estereótipo em textos mais monitorados, mas que a variante “clítico” ainda é considerada

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

um marcador de prestígio. Já a variante “categoria vazia” ainda é um indicador já que a ela não é atribuída nenhum valor social: é simplesmente ignorada nos textos estudados aqui.

4. Contribuição da pesquisa para o ensino: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar?

4.1. Para que ensinar?

Segundo Dinah Maria Isensee Callou (2011, p. 27),

a aula de português seria então um exercício contínuo de descrição e análise desse instrumento de comunicação. Para isso, várias estratégias podem ser utilizadas, entre elas, a de levar o aluno a reconhecer a variação inerente à língua que faz com que cada grupo social possua sua própria variedade, mas ao mesmo tempo seja capaz de conviver com todas as outras.

Devemos ensinar as variantes estudadas aqui para que o aluno reconheça todas as possibilidades de uso que o aguardam, querendo ele usá-las ou não.

4.2. O que ensinar?

O objetivo geral do ensino de língua portuguesa é fazer com que o aluno desenvolva a competência de leitura e produção de textos. As várias formas de utilização do objeto é um conteúdo relevante para o aluno, na medida em que este pode reproduzir as variantes nos textos que irá produzir ao longo de sua formação, e a escolha consciente da variante vai depender somente do contexto que uso. Além de propiciar ao aluno o reconhecimento e domínio das quatro variantes, ele será capaz de perceber o funcionamento de sua língua.

4.3. Como ensinar?

Sílvia Rodrigues Vieira (2011) declara que, das pesquisas ao ensino do objeto,

visto que toda comunidade de fala privilegia algumas variantes mais do que outras, o professor de língua portuguesa deve, primeiramente, avaliar a natureza do fato em análise em termos sociolinguísticos, no que se refere ao prestígio das variantes. (VIEIRA, 2011, p. 92)

Como a autora, também acreditamos que devemos começar ensinando aos alunos primeiramente as variantes de que estes já têm conhecimento, nesse caso, o pronome reto e sintagma nominal anafóricos, como uma forma de fazê-los refletir sobre os seus próprios usos. Feito isso, devemos começar a ensinar as variantes de prestígio (os clíticos) e, logo após, as que são completamente ignoradas pela escola (a categoria vazia).

5. Conclusão

Concluímos que o fenômeno estudado é o que Labov classifica como regra variável, pois as suas variantes, a depender do contexto, são usadas entre 5% e 95%, não podendo ser considerada como uma regra categórica ou semicategórica.

Se fôssemos colocar as variantes no *continuum* de Stella Maris Bortoni-Ricardo, a variante “categoria vazia” estaria em textos do menos monitorados ao mais monitorados e também estaria tanto na oralidade quanto no letramento, desde textos mais orais até os de letramento, ou seja, a categoria vazia está nas duas modalidades (oral e escrita) como também nos diversos gêneros de textos, desde os mais monitorados (editoriais) como os menos monitorados (crônica etc.). Os clíticos, ao contrário, estariam somente em textos mais monitorados e de letramento, enquanto o pronome reto (lexical) estaria mais próximo ao polo da oralidade e textos menos monitorados.

Acreditamos que nossas perguntas iniciais “se apagamos ou preenchemos o objeto na modalidade oral, o que fazemos na escrita? Apagamos ou preenchemos? E, se preenchemos, quais são as estratégias de preenchimentos mais ou menos utilizadas?” foram respondidas ao longo deste estudo: na escrita mais monitorada, quando preenchemos, usamos preferencialmente os clíticos em detrimento dos pronomes retos, mas o número de apagamento do objeto, mesmo em textos considerados mais monitorados, é absolutamente maior do que o das outras três estratégias de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. Concordância nominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p:57-83.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

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

CALLOU, Dinah Maria Isensee. Gramática, variação e normas. In: BRANDÃO, Silvia Figueiredo; VIEIRA, Silvia Rodrigues. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 15-27

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

CÂMARA JR, Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CORRÊA, Vilma Reche. *O Objeto direto nulo no português do Brasil*. 1991. 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: Pontes, 1989, 19-34.

_____. O fenômeno do objeto nulo no PB (esquemas e gráficos).

_____. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. [No prelo – a sair no livro do ECLAE].

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. A colocação pronominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 121-146.

_____. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, Marco Antônio. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística para o ensino de língua portuguesa*. Natal/RN: GELNE/UFRN. [No prelo]

_____; FREIRE Gilson Costa. *Variação morfossintática e ensino de português: da fala para a escrita*, [No prelo].

WEINREICH, Uriel, LABOV, William, HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. Rev. técn.: Carlos Alberto Faraco. Posfácio: Maria da Conceição e Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

**A CONCORDÂNCIA VERBAL COM *NÓS* E A *GENTE*
NO INTERIOR DO PARANÁ**

Lidiane Martins da Silva (UEL)

lidi.mts@hotmail.com

RESUMO

A inserção da forma *a gente* no quadro pronominal provocou profundas reorganizações na morfossintaxe portuguesa, sobretudo, na simplificação do paradigma flexional do verbo. Embora a forma gramaticalizada *a gente* aione uma interpretação semântico-discursiva de 1ª pessoa [+ EU], o traço formal de 3ª pessoa do nome *gente* foi mantido e a concordância deve se dar em 3ª pessoa do singular. Assim, a existência dessas duas variantes (*nós/a gente*) possibilita também dois tipos de concordância verbal (*vamos/vai*). Dessa forma, o presente trabalho, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística quantitativa variacionista (LABOV, 2008), visa a analisar a concordância verbal com os pronomes-sujeito, *nós* e *a gente* no falar de 64 informantes, estratificados quanto à faixa etária, sexo e escolaridade, em dezesseis cidades (Nova Londrina, Londrina, Terra Boa, Umuarama, Tomazina, Campo Mourão, Cândido de Abreu, Piraí do Sul, Toledo, Adrianópolis, São Miguel do Iguaçu, Imbituva, Guarapuava, Morretes, Lapa e Barracão) do interior paranaense, com dados coletados pela equipe do *Atlas Linguístico do Brasil*. Para análise dos dados, utilizamos o pacote de programas estatístico GOLDVARB 2001 que fornece resultados em percentual e em peso relativo. Conforme os principais resultados, observamos uma tendência à preservação harmônica dos traços entre o verbo e seu sujeito, posto que, em relação à concordância verbal com o pronome *nós*, há variação entre formas verbais de primeira pessoa do plural e terceira pessoa do singular, porém com predominância da primeira sobre a segunda. E, no tocante à concordância verbal com a forma pronominal *a gente* são raras as ocorrências de primeira pessoa do plural.

Palavras-chave:

Concordância verbal. Pronomes-sujeito. *Nós* e *a gente*. Variação linguística.

1. Considerações iniciais

A realidade linguística do português brasileiro apontada por inúmeros estudos linguísticos, empiricamente a partir de falantes reais da língua, em geral, difere daquela exposta nos compêndios gramaticais tradicionais. A concordância verbal, por exemplo, com primeira ou terceira pessoa do plural, é um fenômeno bastante investigado, cuja realização nem sempre segue a regra categórica, marcação da desinência número-pessoal *-mos*, imposta pela norma gramatical, concorrendo com a forma verbal de terceira pessoa do singular (marca $-\emptyset$), ou seja, constituída apenas de radical + vogal temática.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Essa alternância na realização morfológica número-pessoal do verbo não é algo casual e são muitos os fatores linguísticos e extralinguísticos que incidem no uso de uma ou outra variante, pois, como afirma Anthony Julius Naro (2003, p. 15), “o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras”.

No que se refere especificamente à morfologia de primeira pessoa do plural, Maria Cristina Figueiredo Silva (1998) reitera que a mudança no quadro pronominal ocasionada pela implementação de *você(s)* e *a gente* colaboram com a perda da flexão verbal relativa à desinência número-pessoal, pois tais variantes mantêm os traços formais de terceira pessoa do singular. Assim, o português brasileiro caminha para uma redução no quadro de flexões verbais e, consequentemente, extinção da desinência verbal de primeira pessoa do plural.

Nesse sentido, o objeto de estudo do presente trabalho é a concordância verbal com os pronomes-sujeito, *nós* e *a gente*. Porém, antes de partir para o objetivo central desta pesquisa, investigamos, previamente, se, realmente, a desinência de primeira pessoa do plural apresenta indícios de desaparecer. Em seguida, analisamos a concordância *padrão* e a *não padrão* com os sujeitos *nós* e *a gente*, bem como os fatores linguísticos (tipo de sujeito: *nós* e *a gente*) e extralinguísticos (*sexo, faixa etária* e *estilo de fala*) que podem influenciar na regra variável da concordância.

Assim, temos as seguintes possibilidades de concordância com os pronomes de primeira pessoa do plural *nós* e *a gente*, este último, embora exija uma concordância de terceira pessoa do singular, pertence, semanticamente, à primeira pessoa do plural:

- i. *nós vamos/vamo* (concordância *padrão*)
- ii. *nós vai* (concordância *não padrão*)
- iii. *a gente vai* (concordância *padrão*)
- iv. *a gente vamos/vamo* (concordância *não padrão*)

Uma vez que estudos linguísticos, como os de Maria Jussara de Almeida Abraçado (1991), Célia Regina dos Santos Lopes (1999) e Antonio José de Pinho (2012), têm apontado uma simplificação do paradigma flexional do verbo quanto à desinência número-pessoal, acreditamos que, provavelmente, a forma verbal de terceira pessoa do singular

(marca –Ø) será mais produtiva, o que, por consequência, exigirá uma maior frequência de preenchimento do sujeito pronominal. Dessa forma, quanto à concordância, esperamos um número maior de concordância *padrão* com o pronome inovador *a gente*, pois esta forma permite que o falante não flexione o verbo, já os casos de concordância *não padrão* devem ocorrer com mais facilidade com o pronome consagrado *nós* que necessita da desinência número-pessoal, mas, como revelam os estudiosos, por haver uma tendência à simplificação verbal, a flexão não ocorre.

Para consecução dos objetivos, analisamos as ocorrências verbais obtidas junto a 64 falantes distribuídos pelas 16 cidades do interior do Paraná, a partir das respostas dadas a duas questões do questionário morfosintático (QMS), do *Atlas Linguístico do Brasil* (ALiB).

2. Procedimentos metodológicos

Com base no aporte teórico-metodológico da sociolinguística variacionista ou sociolinguística quantitativa (LABOV, 2008), utilizamos, como *corpus* para esta pesquisa, 64 entrevistas e transcrições feitas pela equipe do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, em 16 localidades do interior do Paraná que constam da rede de pontos do *Atlas Linguístico do Brasil*: 207. Nova Londrina, 208. Londrina, 209. Terra Boa, 210. Umua-rama, 211. Tomazina, 212. Campo Mourão, 213. Cândido de Abreu, 214. Piraí do Sul, 215. Toledo, 216. Adrianópolis, 217. São Miguel do Iguaçu, 218. Imbituva, 219. Guarapuava, 221. Morretes, 222. Lapa e 223. Barracão.

Quanto aos informantes do interior, o projeto *Atlas Linguístico do Brasil* estabelece um número de quatro por localidade, o que corresponde ao total de 64 informantes, todos com ensino fundamental, estratificados segundo as variáveis sociais sexo (masculino e feminino) e faixa etária (de 18-30 e de 50 a 65 anos).

Com o objetivo de levantar e verificar a ocorrência da concordância verbal (*padrão* e *não padrão*) realizada com *nós* e *a gente*, optamos por utilizar dois tipos de discurso, retirados do questionário do *Atlas Linguístico do Brasil*, um mais *formal* (discurso dirigido) e outro mais *informal* (discurso semidirigido), que apresentam as seguintes questões, respectivamente (COMITÊ NACIONAL DO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL, 2001, p. 41 e 45): a) Questão nº 26 do Questionário Morfosintático (QMS) “*O que vocês fazem no fim de semana?* E b) Questão

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

nº 1 Relato pessoal “*Relate um acontecimento marcante em sua vida (casamento, namoro...)*”.

Assim, no discurso dirigido a questão é mais objetiva e visa uma única resposta, já o discurso semidirigido permite que o informante se envolva intimamente, fazendo uso de um discurso mais espontâneo e próximo da sua fala cotidiana.

Antes da análise da concordância, propriamente dita, realizamos um primeiro levantamento para verificar a frequência de ambas as flexões verbais, com desinência número-pessoal *-mos* e com desinência número-pessoal \emptyset . Para tanto, se fez necessário considerar também os casos de *sujeito nulo*.

Logo depois, para a análise da concordância, estabelecemos como variáveis dependentes a realização *padrão* e a *não padrão* da concordância com os pronomes-sujeito *nós* e *a gente*. Como variáveis independentes linguísticas verificamos apenas o tipo de sujeito, isto é, o pronome *nós* ou a forma *a gente* e como variáveis independentes extralingüísticas o *sexo*, a *faixa etária* e o *estilo de fala*.

Após o levantamento, os dados foram codificados e submetidos ao programa estatístico GOLDVARB 2001, que gera os resultados em porcentagem e peso relativo. Em seguida, elaboramos gráficos e tabelas visando melhor interpretação dos resultados para, finalmente, proceder à descrição e análise.

3. Resultados

Apresentamos, a seguir, um gráfico com a ocorrências das desinências número-pessoal do verbo (*-mos* ou \emptyset) ao concordar com o sujeito, sendo eles o pronome *nós*, a forma *a gente* e, também, casos de *sujeito nulo*, a fim de verificar uma possível extinção da flexão verbal de primeira pessoa do plural.

De acordo com o gráfico 1, das 300 ocorrências localizadas, 212 (71%) foram casos de verbos com desinência *-mos*, mais do que o dobro da desinência \emptyset , com 88 (29%). Ainda, vale ressaltar que deste total 93 foram realizações com sujeito nulo, inclusive, a supressão do sujeito foi responsável pela maior quantidade de verbos com desinência número-pessoal *-mos*, 53 (62%) casos, em comparação com *nós* e *a gente* (34 e 1 ocorrência, respectivamente). Este resultado vai ao encontro dos levanta-

dos por Angela Cecilia de Souza Rodrigues (1992), para o estudioso tal fato tem explicação funcional, pois diante da omissão do sujeito informações são perdidas e para suprir essa perda se faz necessária a presença da desinência número-pessoal *-mos*.

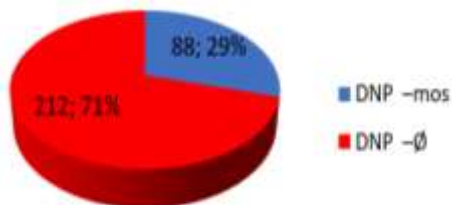


Gráfico 1 – Ocorrência e percentual da desinência número-pessoal do verbo em concordância com *nós, a gente* e sujeito nulo.
Fonte: Banco de dados do ALiB. Elaborado pela autora.

De igual modo, Vivian Antonio e Manuel Bandeira (2011), analisando a concordância verbal junto à primeira pessoa do plural, no português afro-brasileiro da comunidade de Cinzento, detectaram uma frequência bem reduzida de realização da desinência *-mos, -mo* ou *-emo*, apenas 9,5%, contra 90,5% casos de realizações com a desinência *-∅*.

À vista disso, nossos resultados corroboram a hipótese de que, em português brasileiro, o paradigma da desinência número-pessoal do verbo movimenta-se para uma eliminação da flexão verbal de primeira pessoa do plural, em dados orais.

Na sequência, evidenciamos, no gráfico 2, o total de concordância *padrão* e *não padrão* realizada com os sujeitos *nós* e *a gente*.

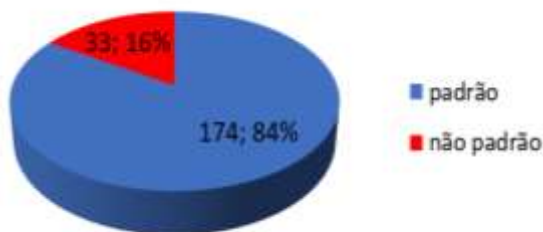


Gráfico 2 – Ocorrência e percentual da concordância *padrão* e *não padrão* com *nós* e *a gente*.
Fonte: Banco de dados do ALiB. Elaborado pela autora.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Apesar de todos os informantes desta pesquisa possuírem só Ensino Fundamental os casos de concordância *não padrão* foram relativamente baixos, com apenas 33 (16%) ocorrências das 207 realizações de concordância verbal apuradas, com os sujeitos *nós* e *a gente*. Os resultados revelam, portanto, certa tendência em manter a concordância *padrão*, pois em 174 (84%) casos o verbo concorda, conforme o padrão estabelecido pelas gramáticas tradicionais, com o sujeito ao qual se relaciona.

Nas tabelas consecutivas, descrevemos os fatores linguísticos e extralinguísticos selecionados pelo programa GOLDVARB 2001. Por ordem de significância as seguintes variáveis independentes foram selecionadas: *tipo de sujeito*, *faixa etária* e *estilo de fala*. A variável sexo não foi selecionada pelo programa estatístico, o que significa que, em nossa amostra, essa variável não se mostrou significativa na realização da concordância *padrão* e *não padrão*.

Tipo de sujeito	concordância padrão		concordância não padrão	
	NO/ total/ %	PR	NO/ total/ %	PR
<i>nós</i>	34/ 66/ 51	0.022	32/ 66/ 48	0.978
<i>a gente</i>	140/ 141/ 99	0.856	1/ 141/ 0	0.144

Tabela 1 – Concordância variável quanto ao tipo de sujeito.

Fonte: Banco de dados do ALiB. Elaborado pela autora.

No tocante ao tipo de sujeito, notamos, conforme os resultados da tabela 1, que o sujeito *nós* propicia de forma praticamente categórica a concordância *não padrão* em relação ao *a gente*, com 32 (48%) casos de *nós* acompanhados por verbos com desinência número-pessoal -Ø, cujo peso relativo foi de .978. Em contrapartida, o sujeito *a gente* favoreceu a concordância *padrão*, pois, das 141 ocorrências verbais com *a gente*, 140 foram casos com verbos de desinência número-pessoal -Ø (PR 0.856), havendo apenas uma realização de *a gente* com desinência número-pessoal -mos. Acreditamos que este baixo índice (0.144), esteja relacionado com o princípio de economia linguística, uma vez que para o falante é inviável utilizar um sujeito que permite uma concordância com a terceira pessoa do singular e, ainda assim, realizá-la com a primeira pessoa do plural.

Dessa forma, observamos uma predisposição à preservação harmônica dos traços entre o verbo e seu sujeito, posto que em relação à concordância verbal com o pronome *nós* existe variação entre formas verbais de primeira pessoa do plural (-mos) e terceira pessoa do singular (-Ø), porém com predominância da primeira sobre a segunda. E, na con-

cordância verbal com a forma pronominal *a gente* são raras as ocorrências verbais de primeira pessoa do plural (-mos).

Resultados semelhantes foram obtidos por Cássio Florêncio Rubio (2012) ao investigar a concordância verbal variável junto do pronome *nós* e *a gente* no interior paulista. Segundo o autor, no tocante ao pronome *nós* 85,5% das ocorrências foram de formas verbais em primeira pessoa do plural e 14,5% de formas verbais de terceira pessoa do singular. Já o uso de formas verbais em terceira pessoa do singular junto da forma pronominal *a gente* foi de 94%.

A tabela 2, que segue, evidencia o segundo fator significativo selecionado pelo programa: a variável extralinguística faixa etária dos informantes.

Faixa etária	concordância padrão		concordância não padrão	
	NO/ total/ %	PR	NO/ total/ %	PR
faixa etária I	48/ 66/ 72	0.221	18/ 66/ 27	0.779
faixa etária II	126/ 141/ 89	0.643	15/ 141/ 10	0.357

Tabela 2 – Concordância variável quanto à faixa etária.

Fonte: Banco de dados do ALiB. Elaborado pela autora.

Os estudos sociolinguísticos costumam revelar, geralmente, os falantes idosos como os detentores das formas antigas ou de maior prestígio e os jovens como os mais inovadores e menos tradicionais. Nesta pesquisa, os dados demonstram a *faixa etária I* como favorecedora da concordância *não padrão*, embora apresente um percentual baixo seu peso relativo foi de 0.779. Enquanto a *faixa etária II* é a que mais contribuiu para uma concordância *padrão*, com 89% dos casos e peso relativo de 0.643.

A última variável selecionada foi o estilo de fala, posto que investigamos dois tipos de discurso o dirigido e o semidirigido. O primeiro possui um caráter mais *formal*, composto por um estímulo de pergunta/resposta, no qual o falante, consequentemente, acaba policiando sua fala e oculta, muitas vezes, a realidade linguística da localidade. Já o segundo é mais *informal*, pois ainda que o fato de ser uma entrevista leve o informante a conter mais a fala, por se tratar de um relato longo e que engloba relações de afetividade, pode envolver o informante e inibi-lo de monitorar tanto sua fala.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Estilo de fala	concordância padrão		concordância não padrão	
	NO/ total/ %	PR	NO/ total/ %	PR
<i>formal</i>	62/ 72/ 86	0.713	10/ 72/ 13	0.287
<i>informal</i>	112/ 135/ 82	0.381	23/ 135/ 17	0.619

**Tabela 3 – Concordância variável quanto ao estilo de fala.
Fonte: Banco de dados do ALiB. Elaborado pela autora.**

Conforme a tabela 3, o discurso formal é o responsável pelo maior número de ocorrências, 62 (86%) casos, de concordância *padrão*, com peso relativo de 0.713. Por sua vez, o discurso *informal* facilita a realização de concordância *não padrão*, ainda que com uma porcentagem de apenas 17% seu peso relativo foi de 0.619.

4. Conclusões

De modo geral, podemos concluir que informantes pouco escolarizados e do interior costumam utilizar com mais frequência a desinência de terceira pessoa do singular, principalmente, quando há o preenchimento do sujeito. Assim, nesse perfil de falantes é provável o desaparecimento da variante de primeira pessoa do plural, desinência *-mos*.

Pela análise e descrição dos dados, podemos concluir que: (i) há certa tendência em manter a concordância *padrão*, pois os casos de concordância *não padrão* foram relativamente baixos; (ii) o sujeito *nós* se mostrou mais favorável à concordância *não padrão* e o sujeito *a gente* favoreceu, quase que categoricamente, a concordância *padrão*; (iii) o peso relativo indicou a *faixa etária I* como favorecedora da concordância *não padrão* e a *faixa etária II* favorecedora da *padrão*; (iv) o discurso formal contribui com as ocorrências de concordância *padrão* e o *informal* facilita a realização de concordância *não padrão*.

À vista disso, esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a descrição do Português falado no Brasil, além de suscitar mais discussões sobre a realização variável de concordância com os pronomes-sujeito *nós* e *a gente*, por apresentar um amplo campo a ser analisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAÇADO, Maria Jussara de Almeida. *Mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: causas e consequências*. 1991. Disserta-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ção (mestrado em estudos linguísticos). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTONIO, Vivian; BANDEIRA, Manuel. *Nós, a gente e a concordância em uma comunidade afro-brasileira isolada*. *PAPIA*, vol. 1, n. 21, 2011.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas linguístico do Brasil: questionários*. Londrina: Eduel, 2001.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico*. 1999. Tese (doutorado em língua portuguesa). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NARO, Anthony Julius. O dinamismo das línguas. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINHO, Antonio José de. *Aspectos da história da língua: um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos*. 2012. Dissertação (mestrado em linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RODRIGUES, Angela Cecilia de Souza. Língua e contexto sociolinguístico: concordância verbal no português popular de São Paulo. In: CAMPOS, Odette Gertrudes Luíza Altmann de Souza; NASCIMENTO, Edna Maria Fernandes dos Santos. (Orgs.). *Tendências atuais no estudo da língua falada*. Araraquara: UNESP, 1992.

RUBIO, Cássio Florêncio. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SILVA, Maria Cristina Figueiredo. Inovações morfológicas no português brasileiro. In: CABRAL, Loni Grimm; GORSKI, Edair. (Orgs.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
A PERÍFRASE CONJUNCIONAL *SÓ QUE*:
GRAMATICALIZAÇÃO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Luiza Francisca Ferreira da Silva (UFMG)
luizafrancisca@yahoo.com.br

RESUMO

A perífrase conjuncional *só que* da língua portuguesa encontra-se num processo de variação com a conjunção adversativa *mas*. Ambas podem funcionar como marcaadoras da quebra de expectativa e coocorrem nessa função. Neste trabalho, demonstramos que a perífrase em questão é fruto de um processo de gramaticalização que uniu a palavra denotativa *só* e a conjunção integrante *que*. Dentro de uma perspectiva laboviana, elaboramos uma análise quantitativa das ocorrências de *só que*, comparando-as com as de *mas*, com base em 103 gravações de fala espontânea realizadas com 162 falantes do dialeto mineiro, sobretudo moradores da cidade de Belo Horizonte. Vale lembrar que esse corpus pertence ao projeto C-oral Brasil, associado ao Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Palavras-chave: *Só que*. *Mas*. Gramaticalização. Variação linguística.

1. Introdução

As conjunções se configuram como classes gramaticais extremamente favoráveis a inovações e a mudanças linguísticas ao longo de sua existência numa determinada língua. Para Meillet (*apud* LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 81), "embora todas as condições pareçam favorecer a estabilidade das conjunções no curso evolutivo das línguas, elas são palavras sujeitas à constante renovação e até ao desaparecimento".

Assim, podemos supor que itens pertencentes a essa classe no português brasileiro sejam afetados por processos de mudança.

A perífrase *só que* – fruto da junção da palavra denotativa *só* e da conjunção integrante *que* – é resultado justamente de inovações operadas no português brasileiro que, recorrendo a elementos já disponíveis, formou uma expressão conjuncional de valor adversativo, em frases como:

- (1) *tava no repertório // só que nós tiramos porque já tem uma quantidade / boa de música.* (BFAMCV14)

Vale ressaltar que a perífrase em questão se configurou a partir de um fenômeno de gramaticalização, em que, grosso modo, categorias lexicais tornam-se gramaticais ou categorias gramaticais tornam-se ainda

mais gramaticais. Além disso, devemos considerar também a possibilidade de tal perífrase estar num processo de variação linguística com outra forma adversativa prototípica da língua portuguesa, a conjunção *mas*, que ocorre em sentenças como:

- (2) **Mauro e Filhos é um time muito legal / eu gostaria que eles continuassem /mas eles não são veteranos. (BFAMCV 01)**

Isso porque ambas são as formas mais utilizadas pelos falantes de português brasileiro para exprimir a quebra de expectativa, tradicionalmente chamada de adversatividade.

Até 1970, a gramaticalização foi vista estritamente como ramo da linguística diacrônica que servia de instrumento para analisar as transformações sofridas por determinada língua ou mesmo para recuperar a história de uma língua ou de um grupo de línguas. Tempos depois, surgiu uma nova perspectiva de análise, criada por Givón (*apud* CESARIO & ALONSO, 2013 p. 19), que sistematizava o seguinte percurso para o processo de gramaticalização:

Discurso → sintaxe → morfologia → morfofonêmica → zero

Para criar esse percurso, Givón (1995) considerou alguns pressupostos iniciais, dentre os quais podemos destacar:

- i) a linguagem é uma atividade sociocultural;
- ii) as estruturas linguísticas têm funções comunicativas;
- iii) tais estruturas não são arbitrárias, mas motivadas;
- iv) mudança e variação estão sempre presentes;
- v) o significado é contextual;
- vi) as gramáticas são emergentes;
- vii) as regras gramaticais são permissivas.

Desse modo, vê-se que Givón admite que os processos de transformação pelos quais passa uma determinada língua são motivados pelo uso, isto é, para ele, a gramática, a estrutura gramatical de uma língua, emerge de seu discurso, do uso que se faz dessa estrutura. Portanto,

discourse over time gives rise to the emergence of syntactic constructions, which in turn over time become morphologized. Progressive phonological erosion and lexicalization eventually lead to the loss of overt grammatical material. (KRUG, 2000, p. 9)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Nota-se ainda que esse percurso criado por Givón desvincula os processos de gramaticalização exclusivamente da diacronia e evidencia a possibilidade de analisarmos fenômenos de mudança sincronicamente. Apesar disso, ainda se pode dizer que a gramaticalização carece de um lugar teórico definido. A respeito dessas questões, Lorenzo Teixeira Vitral & Jânia Martins Ramos (2006, p. 9) tecem as seguintes considerações:

na literatura recente, encontra-se muito fecunda a discussão acerca da questão de saber se a gramaticalização constitui, epistemologicamente, um modelo teórico de pleno direito ou se, ao contrário, os chamados processos de gramaticalização são, tão-somente, epifenômenos que poderiam ser deduzidos de enunciados oriundos de outros quadros teóricos. A questão é, evidentemente, complexa e envolve tomada de decisões que, seguramente, ultrapassam o campo da linguística, estritamente considerada.

Portanto, nota-se, diante da relevância e da complexidade que esses estudos têm assumido atualmente na literatura, que é de extrema importância que as novas formas gramaticalizadas surgidas na língua portuguesa, como a perífrase conjuncional *só que*, sejam analisadas.

Sobre isso, podemos dizer ainda que, conforme Lilian Sousa & Lorenzo Teixeira Vitral (2010, p. 9)

a teoria da variação e mudança, por avaliar uma possível mudança em curso, com a apresentação de fatores externos e internos que demonstram sua estabilidade ou não, apresenta uma metodologia que pode contribuir para a avaliação de um processo de gramaticalização. Se os resultados de uma análise nessa metodologia indicam mudança em progresso para uma forma que tende a tornar-se mais gramatical, trata-se de um perfil compatível com as etapas previstas por um processo de gramaticalização. Por outro lado, se há estabilidade no uso das formas ditas concorrentes, pode-se supor que tais formas caminham para funções diferentes, isto é, sofreram recategorização, o que poderia indicar também a gramaticalização de uma das formas.

Logo, a teoria da variação torna-se um instrumento de análise do fenômeno da gramaticalização. Neste artigo buscamos explicitar justamente essa interface entre os dois campos para verificarmos a gramaticalização da perífrase *só que* e sua variação com a conjunção *mas*.

2. Aspectos teórico-metodológicos

Pretende-se, primeiramente, demonstrar que a perífrase conjuncional *só que* do português brasileiro contemporâneo é fruto de um processo de gramaticalização que uniu a conjunção subordinativa prototípica

que e a forma adjetiva do português arcaico *sola*, que funcionava, esporadicamente, como palavra denotadora, como em:

(3) *en hũa persona sola & de hũa en outra* (port. “em uma pessoa só e de uma em outra” – tradução nossa)²⁴

Em seguida, à luz da Sociolinguística Variacionista, pretende-se comprovar que existe uma concorrência entre a forma conservadora *mas* e a inovadora *só que*, já que a segunda adquire o valor adversativo ou de *quebra de expectativa*, que é normalmente expresso pela primeira, deixando-as, pois, com o mesmo valor de verdade. Além disso, pretende-se verificar, com base em mostras de língua falada, se existe a tendência de a forma inovadora suplantar a conservadora.

Para fundamentarmos nossas suposições, vamos dissertar sobre a teoria da gramaticalização, a fim de compreendermos as características do processo no qual a perífrase em estudo se insere. Faremos também brevemente um histórico das conjunções na língua portuguesa, de modo a demonstrar a junção dos termos *só* e *que* como um processo natural e até previsível para a formação de novas perífrases conjuncionais.

Após essa exposição, vamos comparar, na seção *Análise dos dados*, as ocorrências de *só que* e de *mas*. Essa comparação nos dará os elementos necessários para verificarmos ou não a possível concorrência entre as duas formas da língua portuguesa. Para tanto, vamos recorrer a amostras de língua falada que evidenciem o uso dessas estruturas na fala cotidiana dos brasileiros.

2.1. A gramaticalização

Sobre a gramaticalização, devemos considerar que é um processo linguístico que implica a mudança de estatuto de um item lexical ou de uma construção sintática para um item ou construção essencialmente gramatical. Uma vez gramaticalizado, esse item continua a desenvolver novas funções ainda mais gramaticais (MARTELOTTA, VOTRE & CEZARIO, 1996, p. 24). Nesse processo, quanto mais o elemento avança para a gramática, mais regular e previsível ele se torna, pois abandona o nível da criatividade eventual do discurso para assumir funções restritas ao nível gramatical.

²⁴ Os exemplos em latim foram retirados de Longhin-Thomazi (2002).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Como fundador dos estudos modernos sobre gramaticalização e introdutor do termo, Antoine Meillet (*apud* CEZARIO & ALONSO, 2013, p. 18) defendia que esse conceito servia para definir um processo responsável por originar novas formas linguísticas. Para ele, esse processo levaria à transformação do sistema geral das línguas, ao introduzir novas categorias para suprir expressões linguísticas até então inexistentes. Nesse sentido, Antoine Meillet postulou dois eixos principais na gramaticalização:

- i) usos gramaticais provêm de usos mais lexicais;
- ii) há um contínuo no processo que vai do concreto ao abstrato.

Quanto ao primeiro eixo, podemos entendê-lo como o fato de um termo lexical, mais flexível dentro da cláusula, perder sua expressividade pelo uso recorrente e transformar-se num termo gramatical, mais preso na sentença e mais vazio de sentido. Esse foi o caminho do item *ir* em português. Usado inicialmente como verbo, que dá ideia de deslocamento de um lugar para outro, em frases, como *ele vai ao shopping*, devido ao uso frequente e ao conseqüente desgaste dessa ideia de movimento, passa também a funcionar no português como auxiliar, em frases como: *ele vai fazer o trabalho*. Neste caso, o auxiliar esvazia seu sentido inicial de movimento e passa a ser entendido semanticamente de acordo com o significado do verbo que acompanha, nesse caso, *fazer*.

Além disso, o auxiliar torna-se mais estático dentro da sentença, precisando necessariamente estar junto ao verbo principal, o que não acontece quando *vai* funciona como verbo pleno, podendo se deslocar no interior da sentença, por exemplo: *ao shopping ele vai*, o que não ocorre com o auxiliar: **ele vai o trabalho fazer*.

Quanto ao segundo eixo postulado por Meillet, vale lembrar que o processo de gramaticalização envolve a abstratização, “já que o significado não-gramatical pode ser descrito como mais concreto do que o significado gramatical” (NEVES, 1997, p. 131). Nesse sentido, pode-se dizer que a gramaticalização é um fenômeno de base metafórica, na medida em que envolve a “conceptualização obtida na expressão de uma coisa por outra” (NEVES, 1997, p. 133). Falaremos mais adiante a respeito disso, mencionando a escala de abstratização de Heine et al. (1991a, 1991b)

Retomando o esvaziamento semântico a que está sujeito um item a ser gramaticalizado, pode-se dizer que esse esvaziamento está muito ligado à frequência de uso do item lexical. Bybee (*apud* CEZARIO;

ALONSO, 2013, p. 22) considera que sequências de palavras ou morfemas frequentemente usados se tornam automáticos:

a frequência leva a uma automatização das formas, que podem reduzir-se foneticamente e também costumam emancipar-se no sentido de preencher novas funções em novos contextos. Um item muito usado num determinado contexto linguístico torna-se previsível, automático e geralmente tem sua forma fonológica reduzida.

Mário Eduardo Martelotta (2010, p. 147) também descreve muito bem esse processo:

um item – ou uma construção – começa a ser utilizado com muita frequência em um determinado contexto. Nesse caso, pela força do hábito, o usuário trabalha com o item ou com a construção mais automaticamente. Com isso o item – ou a construção – perde estrutura fonética. Quanto mais frequente – e consequentemente mais previsível – em um determinado contexto é a informação transmitida por um elemento linguístico, mais ele tende a ter sua estrutura fonética reduzida, até por uma questão de economia.

Outro ponto que devemos considerar é o fato de que nosso objeto de estudo, a perífrase *só que*, não é composta de um elemento lexical apenas, mas sim de dois elementos que se juntaram para formá-la. Maria Marta Cezario e Karen Sampaio Braga Alonso (2013, p. 29) reconhecem que

o processo de gramaticalização pode ser também analisado não apenas a partir de palavras e morfemas, mas também a partir de unidades morfossintáticas mais complexas, como construções de mais de uma palavra. É o caso, em português, de *apenas* (resultante da gramaticalização das unidades *a e penas*), *agora* (de *hac ora*), *embora* (de *em boa hora*) etc. (...). Ao longo do tempo, itens específicos vão sendo usados com outros para expressar novas funções comunicativas; a partir daí, padrões de uso vão se modificando pragmaticamente e se cristalizando em pareamentos de forma e sentido. Uma sequência de itens não se torna necessariamente uma única palavra. Unidades linguísticas maiores podem ser consideradas, nesse sentido, construções oriundas de gramaticalização. Do mesmo modo que formamos itens do léxico, como *planoalto*, *Maria-vai-com-as-outras*, *guarda-roupa*, também formamos itens da gramática, como *apesar de*, *embora*, *talvez*.

Quanto a isso, Heine *et al.* (*apud* MARTELOTTA, 1996, p. 106) argumentam que o caminho mais natural ao falante de uma língua é recorrer a elementos já conhecidos para, com base neles, criar novos significados para suprir necessidades comunicativas que surgem em seu cotidiano. “Essa estratégia segue o princípio de que conceitos concretos são utilizados para descrever conceitos menos concretos e mais difíceis de serem conceptualizados”.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Considerando isso, Heine propõe a seguinte escala para demonstrar o percurso de um item lexical ao ser reutilizado para novas funções ou acepções:

Pessoa > Objeto > Atividade > Espaço > Tempo > Qualidade

Observando a escala, chegamos também a outro ponto fundamental da teoria da gramaticalização, que é o conceito de unidirecionalidade. Segundo esse princípio, o processo de gramaticalização se daria do concreto para o abstrato, do lexical para o gramatical, e não o contrário. Mário Eduardo Martelotta, Sebastião Josué Votre e Maria Maura da Conceição Cezario (1996, p. 27) argumentam a favor de que elementos mais concretos, justamente por serem mais fáceis de serem conceitualizados, são utilizados para expressar noções abstratas, por sua vez mais difíceis de serem sistematizadas.

Os autores ilustram a unidirecionalidade com o fato de partes do corpo serem utilizadas para expressar noções abstratas. Isso é o que ocorre, por exemplo, com a palavra *braço*, que servindo originalmente para expressar um membro do corpo, é transferida para expressar objetos, como em *braço da cadeira* e, avançando no processo, é transferida para noções metafóricas, como *braço direito*.

Nota-se que a complexidade do fenômeno da gramaticalização pode nos servir inclusive para pensarmos os processos de mudança linguística, pois seria justamente esse o nosso objetivo ao, primeiramente, comprovarmos que a perífrase conjuncional *só que* seria fruto da gramaticalização e, além disso, estaria num processo de variação com outra forma adversativa, a conjunção *mas*.

2.2. As conjunções e locuções conjuntivas no português brasileiro

Como dito, precisamos dissertar também sobre a teoria que permeia as conjunções e locuções conjuntivas, sobretudo dentro da coordenação, já que nosso objeto de estudo se insere nessa categoria. Segundo a tradição gramatical, as conjunções são as “expressões que ligam orações ou, dentro da mesma oração, palavras que tenham o mesmo valor ou função”. (BECHARA, 1973, p. 159)

Para Antoine Meillet (*apud* LONGHIN-THOMAZI, 2003, p. 81), a expressividade vai comandar o surgimento de novas conjunções. Se-

gundo ele, “o valor expressivo das palavras é sempre transitório” e, nesse contexto, dois fatores são atuantes para a perda de expressividade de uma palavra e a consequente necessidade de sua substituição por outra mais carregada de conteúdo. O primeiro fator diz respeito à perda de conteúdo fonético. Nesse caso, segue-se a tendência natural de as línguas perderem substância fonética devido ao uso pelos falantes. Estes tendem, pelo princípio da economia linguística, a “simplificar” as palavras em sua fala cotidiana de modo a dar mais dinamismo ao processo de comunicação. Essa redução, entretanto, leva inevitavelmente a uma perda semântica, já que a palavra perde também partes significativas em seu processo de redução.

O segundo fator determinante é a frequência de emprego do item. Antoine Meillet (*apud* LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 10) diz que, quanto mais um termo é empregado, mais desgastado ele fica. Como dito, esse desgaste faz com que o item aos poucos tenha o seu significado básico esquecido, sendo necessária a criação de um novo termo que o substitua nesse significado básico. Quando isso ocorre, é bem provável que esses itens que receberam novas funções caíam também em desgaste, percam expressividade e sejam substituídos por novas formas, que, por sua vez, também assumirão novas funções. Desse modo, vê-se que o ciclo de renovação de uma língua é infinito.

Nesse sentido, dois aspectos fundamentais ao desenvolvimento das conjunções são apontados (MEILLET *apud* LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 82-83):

i) as conjunções constituem uma classe de palavras dominada por uma necessidade contínua de transformação;

ii) palavras de classes diferentes podem ser recrutadas para assumir o papel de conjunção, por meio de mudanças semânticas pressionadas pelo contexto de uso.

Com relação a isso, Longhin-Thomazzi (2002, p. 106) acrescenta dois pontos complementares:

iii) o português habilitou palavras de natureza diversa - adverbial, preposicional, pronominal e nominal - ao papel de conjunção.

iv) o português generalizou o processo - iniciado no latim vulgar - que consiste em combinar a partícula subordinativa *que* com palavras de diferentes categorias, para a formação de perífrases conjuncionais.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

No caso de *porém*, por exemplo, trata-se de uma forma filiada ao advérbio latino *per inde*, que dava o sentido de causa/explicação às orações que ligava, como em:

- (4) “*E vtry-se tam toste que o nom poderedes já oje acalçar. E porende vos louvaria de ficardes*”²⁵. (port. “E vai tão cedo que já não podes alcançar. Por isso acho bom que fiques”).

Para Manuel Said Ali (1966, p. 187-188),

a língua usual privilegiou o uso do termo mais curto, condenando *porende* ao desaparecimento. Com o tempo, o emprego de *porém* em contextos específicos de contração (assinalados principalmente pela presença da negativa) levou-o a uma transformação semântica: em lugar de significar “por isso”, “por essa razão”, passa a significar “apesar disso”, “mas”, “contudo”. *E ainda que quando o levaram diante del-rei desmaiou, não defalleceu porem em sua firmeza, mas foi hum natural pejo*. Assim, enquanto anafórico, *porém* era advérbio (“por isso”), mas a partir do momento em que co-ocorre com a negação, esse primitivo advérbio começa a funcionar como conjunção adversativa. De seu elemento fonte (o advérbio *per inde*), a conjunção *porém* só conservou a mobilidade característica dos advérbios, que lhe garante emprego no início, intercalada ou no final de sentenças.

Vemos, portanto, em *porém*, um caso em que a necessidade de expressão comanda o surgimento de uma nova conjunção, a partir de uma outra classe gramatical, nesse caso, um advérbio.

O latim clássico conservou a antiga partícula enclítica *que*, que servia para unir palavras ou orações que apresentavam estreitas relações de sentido entre si, como *domi bellique* (port. “em casa e na guerra”) e *senatus populusque* (port. “o senado e o povo”); ou ainda para dar a um termo da oração a ideia expressa em outro termo como em: *ille numquam i/la dicet jacta fortuito naturalemque rationem omnium reddet* (port. “ele nunca dirá aquelas coisas feitas por acaso e chegará à razão natural de tudo”). (LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 84)

A estreita relação que o *que* estabelecia entre os termos os quais encadeava era tamanha que essa partícula se colocava em posição enclítica em relação a esses termos. Essa dependência dos itens a *que* fez com que essa partícula se configurasse como uma referência no quadro das conjunções latinas. Tanto que ocorria em vários casos clássicos, como em:

- (5) *atque haec urbs atque imperium* (port. “esta cidade e até este império”)

²⁵ Os exemplos em latim foram retirados de Longhin-Thomazi (2002).

(6) *quoque qua de causa Heluetii quoque* (port. "por essa razão os Helvécios também")

No latim vulgar, entretanto, as diversas conjunções da língua clássica não foram adotadas. Nesse sentido, as línguas românicas trataram de criar novas construções. Para a subordinação, a língua vulgar dispunha de poucas conjunções e “passou a usar por toda parte um *quod* (que posteriormente sofreu concorrência de *quia* e de *quid*) para assinalar as diversas formas de subordinação (LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 95). Essas formas se tornaram, então, a conjunção subordinativa por excelência do latim vulgar. “Quando necessitava de uma nova conjunção, a língua tendia a formar perífrases ou locuções conjuncionais a partir da combinação de uma base preposicional/ adverbial com *quod*” (LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 103). Esse fenômeno teve ainda mais produtividade nas línguas românicas.

Câmara Jr. (*apud* LONGHIN-THOMAZI, 2002, p. 105) descreve a prevalência de *que* a partir de *quid* da seguinte maneira:

o advento da conjunção subordinativa *que* resultou primordialmente de um esvaziamento da significação pronominal da forma neutra *quid* do pronome indefinido-interrogativo e sua coalescência com a outra forma neutra *quod*, reservada ao pronome relativo. Secundariamente, houve a convergência da evolução fonética da partícula de conexão comparativa *quam* e da conjunção causal *quod*. De tudo isso, resultou uma partícula multifuncional *que* para os mais variados padrões frasais.

Considerando, então, esse caráter “multifuncional” de *que*, pode-se concluir, então, que as conjunções como as conhecemos hoje, resumidamente, são fruto de um processo duplo: houve perda do latim clássico ao vulgar no quadro de conjunções, e a entrada de *que* assumindo proeminência. Depois dessa perda, novas perífrases com base em *que* vão sendo formadas para suprir a carência deixada pela passagem do latim clássico ao vulgar e posteriormente às línguas românicas.

Descoberta, pois, a origem do *que* que compõe nossa perífrase, falta-nos analisar a partícula *só*, também constituinte da locução em estudo. Tradicionalmente, o item *só* pertenceria à classe das palavras denotativas, classe esta que englobaria os termos que não se puderam encaixar nas categorias tradicionais, como a do substantivo e a do adjetivo, por exemplo. Desse modo, classificava-se como palavra denotativa todo item que não se conseguia conceptualizar em outra classe.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Dentro das palavras denotativas, o item *só* que nos interessa encerrar-se-ia nas de exclusão, restrição ou limitação, no sentido de “exce-to”, “apenas”, como em:

(7) <eu queria ver a comunidade dele> lá / ver que que es falam / entre si / assim / só pra eles mesmos. (EVN: [29])

Etimologicamente, devemos observar que, primeiramente, havia no latim a forma adjetiva *solus*, que possuía o feminino *sola* e o neutro *solum*. Estas duas frequentemente fundiam-se com outras estruturas, formando novas construções: *non solum ... sed etiam* (port. “não só... mas também”) ainda no latim, e *tã solamente por fartar ao apetito* (port. “tão somente satisfazer ao apetite”), encontrada já no português arcaico do século XIV.

Como não encontramos *solus* ou *solum* no português, apenas no latim, mas encontramos *sola* no português arcaico²⁶, temos pistas para acreditar que a forma latina *sola* predominou sobre a neutra e a masculina e deu origem a *só*, palavra denotativa no português contemporâneo.

Vale ressaltar que encontramos mostras de uma forma *so* no português arcaico do século XIV, mas, como funcionava sempre como preposição, como em: “*nõ façam y outra malícia so pea da almotaçarya*” (port. não façam outra malícia sob pena de taxaço), excluímos dessa forma a responsabilidade por derivar a palavra denotativa *só*. Isso também porque a forma adjetiva *sola* funcionava, como vimos, esporadicamente como denotadora, o que não ocorreu com a preposição arcaica *so*. Portanto acreditamos que *sola*, por funcionar às vezes como denotação no português arcaico, deu origem ao atual *só* palavra denotativa.

2.3. A teoria variacionista

Para finalizar nosso eixo teórico, que parte da teoria da gramaticalização e perpassa a teoria sobre as conjunções coordenativas da língua portuguesa, precisamos discutir conceitos fundamentais da teoria da variação e mudança, já que esse modelo teórico possui uma metodologia de análise de fenômenos linguísticos que nos servirá para pensar as ocorrên-

²⁶ A pesquisa do português arcaico foi realizada no site <<http://www.corpusdoportugues.org>>, idealizado por Mark Davies e Michael Ferreira, pesquisadores do United States National Endowment for the Humanities.

cias de *mas* e *só que*, formas prototípicas para marcar o contraste no português brasileiro.

Como metodologia, usaremos o estudo da mudança no tempo aparente, modelo que pressupõe que

o comportamento linguístico de cada geração reflete um estágio da língua, com os grupos mais jovens introduzindo novas alternantes que, gradativamente, substituirão aquelas que caracterizam o desempenho linguístico dos falantes de faixas etárias mais avançadas (...). O processo de aquisição da linguagem se encerra mais ou menos no início da puberdade, estabilizando-se a partir desse momento ou, pelo menos, não sofrendo modificações significativas a partir de então. Assim a fala de um indivíduo com 75 anos, no ano 2000, representaria um estado de língua de sessenta anos atrás, ou seja, 1940. (PAIVA & DUARTE, 2003, p. 14)

Logo, esses estudos permitem distinguir mudanças que se produzem de forma gradual em toda a comunidade linguística e processos variáveis que implicam gradação etária. Desse modo, os movimentos de mudança podem ser apreendidos no seu curso de implementação. Nesse sentido, a observação dos dados presentes no corpus a ser coletado nos permitiria verificar a possível variação entre *mas* e *só que* e ainda constatar uma possível mudança em progresso, etapas previstas pela Sociolinguística Variacionista.

3. *Análise dos dados*

Como corpus que serviu de base para este artigo, selecionamos 103 gravações de fala espontânea realizadas com 161 falantes mineiros, moradores de Belo Horizonte e região metropolitana. Essas gravações constituem o produto principal do projeto C-ORAL-BRASIL, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Linguagem, Cognição e Cultura (NELC) e pelo Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação dos professores Heliana Mello e Tommaso Raso.

Em nossa coleta, foram encontradas 91 ocorrências da perífrase *só que* e 1032 da conjunção *mas*. Como nosso objeto de estudo são essas formas na função de marcadoras de quebra de expectativa ou adversatividade, na tradição gramatical, foram excluídas as ocorrências desses itens que representassem outros tipos de usos, como as ocorrências de *só que* que não atuassem como perífrase, como no exemplo 8 a seguir, em

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que *só* é palavra denotativa de exclusão, apesar de aparecer diante de *que*:

(8) *querer só que a pessoa mude.* (CAB: [37])

e as ocorrências de *mas* como marcador de realce, por exemplo, em:

(9) *pegou ele / mas pegou até.* (MNV: [143])

Num primeiro momento, parece-nos previsível que a forma conservadora ocorra consideravelmente mais que a inovadora, inclusive porque esse é o caminho prototípico da mudança, pois, como dissemos, é natural ao item conservador desgastar-se justamente por ser muito usado, o que suscita o surgimento de novos termos que o substituam. Nesse caso, *mas* ocorre aproximadamente dez vezes mais que *só que*.

No C-oral Brasil, os falantes foram estratificados segundo sua idade, sexo e nível de escolaridade. Quanto ao fator idade, dividiram-se os entrevistados em cinco faixas: A: 18 a 25 anos; B: 26 a 40 anos; C: 41 a 60 anos e D: maiores de 60 anos. Quanto ao fator sexo, foram divididos em masculino e feminino. Por fim, quanto ao nível de escolaridade, foram agrupados nas seguintes categorias: faixa 1: ausência de escolarização ou escolarização até o nível primário incompleto (não mais de 7 anos de escolarização); faixa 2: até o terceiro grau completo, desde que exerça uma profissão que não requer o terceiro grau; faixa 3: falantes que possuem terceiro grau e exercem uma atividade que exige esse título.

Em nossas 103 entrevistas, que totalizaram 161 falantes, encontramos, como dito, 1032 ocorrências de *mas* e 91 de *só que*. Nesse corpus, havia 71 homens. Dentre eles, 20 pertenciam à faixa etária A, 22 à faixa B, 22 à faixa C e 7 à D. Além disso, 12 possuíam até 7 anos de escolarização, 28 possuíam até 3º grau completo e 31 possuíam 3º grau completo e exerciam profissão que dependia dessa titulação. Quanto às mulheres, foram entrevistadas 90 ao todo. Dentre elas, 29 pertenciam à faixa etária A, 28 à faixa B, 28 à faixa C e, por fim, 5 à faixa D. Além disso, 13 possuíam ensino fundamental incompleto, 44 possuíam ensino superior completo sem exercer profissão ligada a ele e 33 possuíam ensino superior completo e exerciam profissão ligada a esse nível.

Após verificar comparativamente as ocorrências de *só que* e *mas* segundo essa estratificação, encontramos os seguintes resultados: com relação ao fator sexo, homens realizaram *mas* 421 vezes e *só que* 46 vezes; as mulheres realizaram *mas* 611 vezes e o *só que* 45 vezes. Com relação à idade, a faixa A realizou 337 vezes o *mas* e 31 vezes *só que*; a faixa B

realizou *mas* 275 vezes e *só que* 35 vezes; a faixa C realizou *mas* 348 vezes e *só que* 17 vezes, e, por fim, a faixa D realizou *mas* 72 vezes e *só que* 8 vezes. Já com relação ao fator nível de escolaridade, a faixa 1 realizou *mas* 176 vezes e *só que* 3 vezes; a faixa 2 realizou *mas* 486 vezes e *só que* 55 vezes e a faixa 3 realizou *mas* 370 vezes e *só que* 33 vezes.

Portanto, nota-se que em todos os fatores extralinguísticos considerados, a forma simples de adversatividade é mais frequente que a perifrástica. Entretanto cabe-nos elucidar algumas observações. Na tabela a seguir, explicitamos a distribuição dos itens analisados em relação à variável sexo.

Distribuição de <i>mas</i> e <i>só que</i> por sexo	mas	%	só que	%
Sexo masculino	421	40.8	46	50.5
Sexo feminino	611	59.2	45	49.5
Total	1032	100.0	91	100.0

Quadro 1: Distribuição de *mas* e *só que* em relação ao sexo.

Com base no quadro, parece-nos relevante ressaltar sobretudo o fato de as mulheres terem realizado em maior quantidade *mas* do que os homens. É evidente que isso se deve ao fato de termos mais falantes do sexo feminino (90) do que do sexo masculino (71). Entretanto, como essa diferença substancial não se mostrou também em relação a *só que*, podemos considerar preliminarmente que essa forma não é estigmatizada socialmente, pois é utilizada invariavelmente por homens e mulheres.

Observemos agora a distribuição de nossos objetos de estudo em relação à variável faixa etária:

Distribuição de <i>mas</i> e <i>só que</i> por faixa etária	mas	%	só que	%
Faixa A	337	32.7	31	34.1
Faixa B	275	26.6	35	38.5
Faixa C	348	33.7	17	18.7
Faixa D	72	7.0	8	8.8
Total	1032	100.0	91	100.0

Quadro 2: Distribuição de *mas* e *só que* em relação à faixa etária.

Nota-se que o uso de *só que* é predominante entre falantes de idade mediana, cuja faixa etária está no intervalo de 26 a 40 anos. Isso demonstra que a variante que estamos considerando com inovadora provavelmente surgiu no português brasileiro há mais de 20 anos, pois nossos falantes de 40 anos já deviam usá-la antes de terem quinze anos, idade em que o ser humano consolida seu repertório linguístico.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Algo curioso encontrado nos dados é o pouco uso da quebra de expectativa por falantes idosos, já que essa faixa realizou comparativamente menos tanto *mas* quanto *só que*.

Analisemos por fim nossas variantes em relação ao nível de escolaridade dos falantes, critério distribuído na tabela a seguir:

Distribuição de <i>mas</i> e <i>só que</i> por nível de escolaridade	<i>mas</i>	%	<i>só que</i>	%
Nível 1	176	17.1	3	3.3
Nível 2	486	47.1	55	60.4
Nível 3	370	35.9	33	36.3
Total	1032	100.0	91	100.0

Quadro 3: Distribuição de *mas* e *só que* em relação ao nível de escolaridade

Observa-se que a forma perifrástica marcadora da adversatividade ocorre mais entre falantes mais escolarizados, o que confirma nossa hipótese de que *só que* não é uma forma estigmatizada socialmente. Um fator interessante em relação aos dois itens em análise é o fato de eles serem mais produzidos por falantes de escolarização intermediária, isto é, o nível 2. Entretanto sobre isso devemos considerar que falantes dos níveis 2 e 3 possuem em geral a mesma formação acadêmica, diferenciando-se apenas pelo fato de estes trabalharem em sua área de formação superior e aqueles não. Desse modo não poderíamos afirmar que o uso predominante de *mas* no nível 2 em relação ao 3 se deve à escolarização.

Por fim, nota-se que os dados coletados apresentam aspectos interessantes que merecem ser melhor avaliados. Neste artigo, procuramos apenas apontar indícios, o que não nos exime, obviamente, de uma análise mais pormenorizada futuramente.

4. Considerações finais

Para finalizar este artigo, parece-nos pertinente retomar alguns pontos cruciais. Partimos da conceituação de gramaticalização a fim de demonstrar que a perífrase *só que* do português brasileiro é fruto desse processo, que uniu o item *sola* do latim arcaico, posteriormente transformado na partícula denotadora *só*, e a conjunção *que*, sendo esta muito produtiva para formar perífrases conjuncionais em nossa língua. Em seguida, levantamos a hipótese de que há duas formas variantes no português brasileiro para marcar a quebra de expectativa ou adversatividade na

tradição gramatical, quais sejam: *mas*, a forma conservadora, sintética e mais usual, e *só que*, a forma inovadora, perifrástica e menos comum.

Parece-nos adequado dizer que pode haver indícios de mudança linguística nesse caso, uma vez que a variante conservadora é bem mais frequente que a inovadora, portanto, mais passível ao desgaste e à erosão para ceder lugar à forma inovadora. Algo que pode inclusive contribuir para esse processo é o fato de *só que* não ser uma forma estigmatizada socialmente, posto que é livremente utilizada por falantes dos sexos feminino e masculino e por falantes mais escolarizados, fatores que podem acelerar o estabelecimento de *só que* no português brasileiro falado e sua concorrência mais expressiva com *mas*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CEZARIO, Maria Maura da Conceição; ALONSO, Karen Sampaio Braga. Estudos em gramaticalização: uma homenagem a Mário Eduardo Martelotta. In: RODRIGUES, Violeta Virgínia. (Org.). *Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

KRUG, Manfred G. *Emerging English Modals. A Corpus-based Study of Grammaticalization*. New York: Mouton de Gruyter, 2000.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. *A gramaticalização da perífrase conjuncional 'só que'*. 2002. Tese (de doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Unidirecionalidade na Gramaticalização. In: VITRAL, Lorenzo Teixeira; COELHO, Sueli. (Orgs.). *Estudos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura da Conceição. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Grupo de Estudos Discurso & Gramática, 1996.

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

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. A mudança linguística: tempo real e tempo aparente. In: ____; _____. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

_____; _____. Quarenta anos depois: a herança de um programa na sociolinguística brasileira. In: WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

POGGIO, Rosaura Maria Galvão Fagundes. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português: uma abordagem funcionalista*. Salvador: Edufba, 2002.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana. (Orgs.). *C-oral-Brasil I: corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

SOUSA, Lilian; VITRAL, Lorenzo Teixeira. Formas reduzidas do item 'não' no português brasileiro. In: VITRAL, Lorenzo Teixeira; COELHO, Sueli. (Orgs.). *Estudos de processos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

VITRAL, Lorenzo Teixeira. *O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização*. Scripta, Belo Horizonte: PucMinas, 2006.

_____. A forma cê e a noção de gramaticalização. In: ____; RAMOS, Jânia Martins. *Gramaticalização: uma abordagem formal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006.

_____; VIEGAS, Maria do Carmo; OLIVEIRA, Alan Jardel de. Inovação versus mudança: a interseção gramaticalização / teoria da variação e mudança. In: VITRAL, Lorenzo Teixeira; COELHO, Sueli. (Orgs.). *Estudos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

**SINAIS DE GRAMATICALIZAÇÃO
DO MARCADOR DISCURSIVO “OLHA”
EM DUAS CIDADES DO RIO DE JANEIRO**

Clesiane Bindaco Benevenuti (UENF)

clesiane@gmail.com

Patrícia Peres Ferreira Nicolini (UENF)

patricianicolini@saocamilo-es.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar mudanças funcionais do marcador discursivo (MD) “*olha*”, através de uma observação pancrônica de seus vários usos em amostras de fala e escrita campista e itaperunense extraídas do *Corpus* da Região Norte-Noroeste Fluminense, do Grupo de Estudos Linguagem e Educação do Programa Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF). A análise é baseada em uma abordagem funcionalista da gramaticalização e da discursivização, enfatizando a relação entre a mudança semântico-pragmática com as funções da linguagem no processo de mudança. As ocorrências analisadas sinalizam uma variação polissêmica pragmática nas práticas comunicativas em diferentes contextos de atuação discursiva que dependem do envolvimento entre o falante e o ouvinte, como também, a atitude do falante a respeito do que é dito. Essas ocorrências são mais frequentes na fala e mais discretas na escrita, quase inexistentes. A ocorrência do uso do marcador discursivo “*olha*” em contextos de variação apontam para o início de um processo de gramaticalização.

Palavras-chave: Marcador Discursivo. Processo de Gramaticalização. Discursivização.

1. Introdução

O trabalho pretende analisar o marcador discursivo (MD) “*olha*” em diferentes contextos discursivos retirados do *corpus* da Região Norte-Noroeste Fluminense. Ao todo, o *corpus* é composto por depoimentos de 143 informantes, sendo 77 da região Noroeste e 66 da região Norte Fluminense. A análise parte do princípio de que o marcador discursivo passou por um processo de gramaticalização semântico-pragmática motivado pelo uso da língua em contextos reais de fala e escrita, em que o locutor buscava uma melhor compreensão das informações transmitidas ao locutário.

O marcador discursivo “*olha*”, geralmente classificado como verbo em muitas ocorrências, principalmente da fala, não contempla mais essa classificação em alguns casos, assim, demonstrando um processo de mudança que em muitos contextos apontam sinais de gramaticalização.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Como afirma Sírío Possenti (1996, p. 18) “Seria uma violência cultural impor o dialeto padrão como única forma válida de ensinar a língua”. Mário Eduardo Martelotta (2013, p. 147) assevera que “O estudo da língua em situação real de comunicação e demonstrando a existência da natureza socioestrutural da linguagem é o ideal”.

Baseando-se nos estudos de Mário Eduardo Martelotta (2013), as funções do marcador discursivo “*olha*” serão averiguadas em diversos atos discursivos.

Contextos de atuação discursiva do marcador discursivo “*olha*” identificados na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ) e Itaperuna (RJ) seriam de:

- Prefaciação;
- Parentetização;
- Opinião;
- Exemplicativo;

Os textos analisados são relatos de fala e escrita campista e itaperunense extraídas do *corpus* do Grupo de Estudos Linguagem e Educação do Programa Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF).

Da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), os entrevistados produziram cinco tipos distintos de textos orais e escritos, são eles: 1) Narrativa de experiência pessoal; 2) Narrativa recontada; 3) Descrição de local; 4) Relato de procedimento; e 5) Relato de opinião. Todos foram analisados.

Os falantes são de grupos etários variados e de níveis de escolaridade bem distintos. Foram selecionados 23 informantes do ensino fundamental, 06 informantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), 10 informantes de ensino médio e 27 informantes de nível superior.

A análise qualitativa e quantitativa dos dados averiguou 28 ocorrências do marcador discursivo “*olha*” nas entrevistas, sendo que no ensino fundamental nenhuma ocorrência foi detectada; na EJA, 05 ocorrências foram registradas; no ensino médio, 01 ocorrência foi registrada; no nível superior, 22 ocorrências foram registradas. Conforme a faixa etária dos entrevistados, constatou-se que até 15 anos: nenhuma ocorrência foi registrada; de 16 a 20 anos: 01 ocorrência foi registrada; de 21 a 30 anos:

02 ocorrências foram registradas; de 31 a 40 anos: 04 ocorrências foram registradas e acima de 41 anos: 09 ocorrências foram registradas.

Na cidade de Itaperuna (RJ), os entrevistados também produziram cinco tipos distintos de textos orais e escritos, são eles: 1) Narrativa de experiência pessoal; 2) Narrativa recontada; 3) Descrição de local; 4) Relato de procedimento; e 5) Relato de opinião. Todos foram analisados.

Os falantes são de grupos etários variados e de níveis de escolaridade bem distintos. Foram selecionados 16 informantes do ensino fundamental, 21 informantes do EJA/PROEJA, 17 informantes de ensino médio e 23 informantes de nível superior.

A análise qualitativa e quantitativa dos dados averiguou 30 ocorrências do marcador discursivo “*olha*” nas entrevistas, sendo que no ensino fundamental 03 ocorrências foram detectadas; no EJA/PROEJA, 15 ocorrências foram registradas; no ensino médio, 09 ocorrências foram registradas; no nível superior, 03 ocorrências foram registradas. Conforme a faixa etária dos entrevistados, constatou-se que até 15 anos: 03 ocorrências foram registradas; de 16 a 20 anos: 03 ocorrências foram registradas; de 21 a 30 anos: 05 ocorrências foram registradas; de 31 a 40 anos: 12 ocorrências foram registradas e acima de 41 anos: 07 ocorrências foram registradas.

2. Pressupostos teóricos

Os estudos acerca da gramaticalização no português do Brasil propostos por Mário Eduardo Martelotta (1996) são inovadores e objetivam a divulgação de mudanças ocorridas nos campos semântico e morfossintático, nos níveis de fala e escrita.

Aprofundar os estudos com base em dados concretos da língua falada e escrita permite-nos penetrar nos estudos da gramática funcionalista, o que significa estudar e pensar a gramática para além das normas e regras propostas pela gramática normativa, sendo possível analisar a fala e a escrita em contextos variados de falantes diversos.

Mário Eduardo Martelotta (1996), assim como outros teóricos como Bolinger, Hopper, Dubois, Givón, Thompson – entende a gramática como “estrutura maleável”, sempre presente nas estruturas relacionadas às necessidades do falante.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Essas pressões estão relacionadas a um complexo de interesses e necessidades discursivas/pragmáticas fundamentais que pode compreender os propósitos comunicativos do falante de ser expressivo e informativo ou o fenômeno da existência de lacunas nos paradigmas gramaticais ou no universo de conceitos abstratos. Portanto, o desenvolvimento de novas estruturas gramaticais é motivado, quer por necessidades comunicativas não preenchidas, quer pela presença de conteúdos cognitivos para os quais não existem designações linguísticas adequadas. (MATELOTTA, 1996, p. 02)

As bases da teoria funcionalista começaram a se fortalecer a partir dos anos 90 em todo o país, sempre a partir da reflexão da produção de material adquirido e de pesquisas feitas por esses grupos formados em universidades brasileiras, como o "Grupo de Estudos Discurso & Gramática" da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) sobre a gramaticalização e discursivização na fala e escrita do povo brasileiro, isto é, uma nova forma de se fazer e de se entender a língua "... nos limites do discurso e da gramática", (Martelotta ao parafrasear Sebastião Votre), o que significa que uma língua deve ser entendida em seus sentidos mais abstratos, em suas construções de sentido – sem a necessidade de fixar-se em regras e restrições gramaticais – evidenciando, sempre, "... a criatividade eventual do discurso". (MATELOTTA, 1996, p. 02)

[...] gramaticalização e discursivização constituem processos especiais de mudança linguística. Gramaticalização leva um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas. Discursivização leva o item já gramaticalizado a assumir função de marcador do discurso, reorganizando o discurso, quando a sua restrição de linearidade é momentaneamente perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade. (*Idem, ibidem*)

No caso deste presente trabalho, dos grupos de pessoas entrevistadas nas cidades de Campos dos Goytacazes e Itaperuna (RJ), a análise do *corpus* permitiu perceber que o marcador discursivo “*olha*” apresenta sinais de gramaticalização por ter passado por dois níveis, o nível pragmático e o nível semântico. No nível pragmático, o “*olha*” foi utilizado pelo locutor com várias recorrências de uso, com a intenção de fazer com que o locutário compreendesse melhor o sentido que ele quer passar. Para Mário Eduardo Martelotta (1996), trata-se de uma passagem concreto>abstrato com uma intenção comunicativa de facilitar a compreensão do locutário a partir da utilização de conceitos mais concretos e mais conhecidos para expressar ideias novas que surgem na dinâmica do processo comunicativo.

Por conseguinte, no nível semântico, o processo de gramaticalização de “*olha*” está no processo de mudança semântica ocorrida no léxico em que envolve o conhecimento dos interlocutores dos significados originais da palavra em questão, uma vez que o sentido novo precisa ser percebido pelo locutário. Nessa perspectiva, em muitos casos recorrentes na fala, o marcador discursivo “*olha*” não está sendo usado em seu sentido literal como ação de olhar alguém, algo ou alguma coisa, ele está sendo usado para marcar hesitações ou reformulações de fala e para interpe-lar o locutário buscando manter sua atenção.

Sendo assim, o marcador já assumiu restrições de caráter pragmático e interativo que designam um processo de discursivização e caminha para um processo de gramaticalização, visto que marca relações entre os participantes e seu discurso e já preenche dois níveis do processo de gramaticalização.

E o sentido etimológico da palavra? Em estudos feitos acerca do verbo olhar, foi constatado que sua herança é latina, mas que ele também ganhou destaque e se ramificou para outras línguas como a francesa e a espanhola. Na língua portuguesa, o verbo olhar é derivado do latim, de “*oculare*”, no qual o significado é de *dar vista, mirar, contemplar*, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa* (AURÉLIO, 2004, p. 591). Já na língua espanhola, que é outra ramificação da língua latina – prima da língua portuguesa – se assim podemos dizer, manteve o sentido de mirar, originada do latim “*mĭrarĭ*”, que apresenta o sentido de *admirar-se, contemplar, olhar*, de acordo com o *Dicionário Etimológico* (CUNHA, 2001, p. 571).

Primeiramente, no que se refere à língua portuguesa, o verbo latino “*oculare*” apresentou uma apócope – “supressão de um fonema, de uma ou mais sílabas no fim da palavra” (AURÉLIO, 2004, p. 130) – da vogal final e passou a ser *ocular*. O segundo processo foi o de síncope – “extinção de um fonema no interior de um vocábulo” (AURÉLIO, 2004, p. 741) – perdendo, assim, o “u”, formando “*oclar*”. O terceiro processo é a transformação do grupo consonantal “cl” na palatal “lh”, transformando-se em “*olhar*”, verbo.

Hoje, além de sua função verbal, o “*olha*” também adquiriu significações distintas como marcador discursivo. É o que será analisado, abaixo, em relatos de grupos de Campos dos Goytacazes e Itaperuna (RJ).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

3. *Análise da ocorrência de “olha” em dados de Campos dos Goytacazes (RJ)*

Para a coleta de dados na referida cidade, a metodologia desenvolvida pelo grupo de estudos da UENF foi de abordagens e coletas de dados na modalidade oral e escrita de grupos de pessoas pertencentes ao ensino fundamental, ensino médio, EJA/PROEJA e ensino superior, para a elaboração de um *corpus* que pudesse evidenciar o modo de fala e escrita de cada grupo pesquisado, pois – primeiramente – foi solicitado que o entrevistado respondesse a uma pergunta feita pelo grupo de estudos de forma oral e depois a fizesse de forma escrita, em forma de narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, relato de procedimento, descrição de local e relato de opinião.

Na análise do *corpus*, foram encontradas 05 ocorrências do marcador discursivo “olha” em grupos pertencentes ao ensino superior, todas como narrativas de experiência pessoal. Em narrativas recontadas, foram 04 ocorrências, sendo 02 na EJA/PROEJA e 02 ocorrências no ensino superior. No relato de opinião foram registradas 08 ocorrências, sendo 01 na EJA/PROEJA e 07 no ensino superior. Como descrição de local, apenas 01 ocorrência foi detectada, no ensino superior.

O marcador discursivo encontrado no contexto de atuação discursivo foi de *prefaciação* (SCHIFFRIN, 1987; RISSO, 1999, 2006; ROST, 2002, DOSTIE, 2004, p. 441), o que significa que o marcador discursivo introduziu um trecho que indicou certo retardamento do tópico da pergunta aberta pelo entrevistador. A resposta solicitada pelo entrevistador é inferida ou apresentada mais tardiamente pelo locutário/entrevistado. No exemplo 01, a entrevistadora solicitou à entrevistada que contasse um fato marcante de sua vida (infância). Ao utilizar o marcador discursivo “olha”, a entrevistada adquire tempo para pensar e formular sua resposta, o que também pode ser afirmado e evidenciado a partir do uso de verbos no pretérito perfeito do indicativo “casei”, “engravidai”, também há uma referência ao tempo ocorrido – com advérbio temporal implícito (quando, no momento...).

Os exemplos 02 e 03 trazem uma opinião sobre algo, a exposição de um ponto de vista acerca de uma experiência pessoal ou de um relato de opinião. O marcador discursivo de *opinião* trata de um contexto em que um personagem/falante faz uma avaliação e emite sua opinião, e a sustenta, sobre um assunto/fato/pessoa, a partir de suas vivências. Segundo Maria Helena de Moura Neves (1997, p. 101), seria um julgamen-

to ou avaliação que o falante emite a respeito de sua verdade, de seu conhecimento, experiência ou crença.

Ao solicitar um fato marcante da vida (exemplo 02) ou uma opinião sobre a cidade de Campos dos Goytacazes (exemplo 03), o falante emite observações, conhecimentos e opiniões acerca daquilo que pensa sobre o assunto e tenta, de alguma forma, sustentar o seu posicionamento: “porque”, “entendeu”?

3.1. Modalidade falada (oral):

Exemplo 01:

PARTE ORAL

Narrativa de experiência pessoal

E: Clarice... me conta algum fato que tenha te marcado...
I: olha... eu casei muito nova... né... eu casei com vinte e um anos... e um ano logo após o meu casamento... eu engravidei... foi uma coisa assim... (mais linda que aconteceu na minha vida... saber... que eu vou botar... um ser né?... meu... /quer dizer meu que eu digo... vai sair de mim... e ele é uma coisa assim... mais importante da minha vida até hoje... não que o meu outro filho não seja... mas a primeira gravidez/em você saber que você... é capaz de botar uma pessoa né... um ser/ no mundo... e cuidar daquilo... é coisa muito linda... é/eu acho assim... a pessoa/eu penso assim... se eu não pudesse ter filho... eu seria uma pessoa muito frustrada... porque eu foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida... foi com meus dois filhos...

Exemplo 02:

Narrativa recontada

E: conta pra mim... algum fato... que alguém contou e que marcou você...
I: olha... eu acho que a coisa que mais dói... e marca a pessoa... é as pessoas falar alguma coisa que você não é... tá... tipo... metida... fofqueira... e burra... sabe? essas coisa marca muito a gente né?... então... eu por ter uma vida diferenciada... não que eu sou melhor que ninguém... o que mais me dói é que eles me chamam de rica... que eu sou rica... “você é rica... metida a rica”... metida a rica... olha só... se eu fosse rica não estava na comunidade... não estaria aqui na comunidade... não estaria aqui... criando meus filho aqui... eu nunca sai daqui pra outro lugar... então... isso é o que mais machuca... porque...

Exemplo 03:

Relato de opinião

E: o que que você pensa... sobre Campos dos Goytacazes?...
I: olha... pra te dizer a verdade... Campos... é bom... muito bom de morar... muito bom assim... de trabalhar... eu gosto... entendeu?... principalmente eu... que me dou bem com todo mundo... eu só vivo brincando... então... eu gosto... aonde eu vou... eu me dou bem com todo mundo... tem umas pequenas coisas... entendeu?... certos bairro que a gente mora... que às vezes acontece umas coisinha aqui... umas coisinha ali... e... o resto a gente vai levando... porque... tipo assim... eles lá... a gente cá... entendeu?...

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Exemplo 04:

Descrição de local

E: agora eu queria que você me/assim... me descrevesse né?... algum local que você gosta... pode ser aqui dentro de Campos... pode ser na sua casa... pode ser fora de Campos... um local que você acha bonito que você se sente bem...
I: que eu goste de ir... pode ser uma praia? [pode... pode ser] eu gosto muito de Búzios... ((risos)) [a: sim... e porque que você gosta de lá?... o que que lá tem que te atrai?] a porque... geralmente as pessoas vão... né?... pra esses lugares pra/pra... badala... curtir... fazer compras... mas não... eu já quando vou pra lá... eu fico num lugar que é afastado... então é muito tranquilo... então me transmite paz... eu gosto de ir pra descansar... a praia que eu fico é muito tranquila [e como que é lá? você poderia me descrever?] olha: é um paraíso né? ((risos))... o mar muito bonito... quase ninguém... então você pode/eu gosto de ler... não sou de ficar... tomando né?... pra tomar banho de mar... mais gosto de ficar à beira mar lendo um livro... olhando as crianças brincarem... onde eu fico... né?.

Nos exemplos 04 e 05, como descrição de local e relato de procedimento (abaixo) – com 10 ocorrências na fala; sendo 06 no ensino superior, 02 na EJA/PROEJA e 01 no ensino médio – o marcador discursivo “olha” assumiu forma *exemplificativa* (ROST, 2002; DOSTIE, 2004; DOMINGUEZ & ÁLVAREZ, 2005, p. 441). Nesse tipo de contexto, o marcador discursivo introduz uma sequência que visa reforçar com exemplos o que está sendo dito por um ou outro dos interlocutores. No exemplo abaixo, é solicitado à entrevistada que ensine os procedimentos para realizar uma tarefa, ela diz que sabe ensinar receitas e começa a narrar os procedimentos, ao elencar as ações necessárias para o desenvolvimento da receita, em um determinado momento ela sente dificuldades em explicar o procedimento e recorre a expressões exemplificativas como, “tipo...” para exemplificar como será feita a ação de misturar: utilizando o liquidificador. Na sequência ela usa o “olha só...”, no intuito de exemplificar outra ação.

Exemplo 05:

Relato de procedimento

E: a senhora pode me ensinar... a fazer alguma coisa que a senhora saiba fazer bem?
I: () além do macarrão... que eu não sei dar a receita... a: () você pega a gelatina () dois potinhos... você faz a gelatina comum... você compra creme de leite... duas caixinhas de creme de leite... e compra uma caixinha de leite condensado... deixa ficar... deixa endurecer... depois você pega toda aquela mistura... tipo... a gente... bate no liquidificador... depois... você retorna pra geladeira () olha só...

3.2. Modalidade escrita

O marcador discursivo (MD) “*olha*” foi detectado apenas uma vez na modalidade escrita, em um Relato de Opinião de uma professora pertencente ao grupo do ensino superior, não como verbo, porém como marcador discursivo. Ao assumir a forma de opinião, que se trata de um contexto em que um falante, no caso o entrevistado, avalia e emite sua opinião sobre um assunto/fato/pessoa, o MD – de acordo com Maria Helena de Moura Neves (1997, p. 95) – passa a determinar um julgamento que consiste na avaliação do falante acerca das verdades do conteúdo proposicional, sendo o conteúdo comunicado marcado pelo conhecimento e opiniões pessoais do locutor/entrevistado sobre determinada situação, ação, coisa.

Exemplo 01:

Relato de opinião

Olha o que o professor deve fazer como uma receita, não tem. Eu aconselharia esse professor, a observar o seu aluno e por tentativa e intuição, desenvolver atividades que fossem interessantes para seu aluno como: entregar as atividades, material, fazer chamada, conversa informal, dividir em grupos, etc.

4. Análise da ocorrência do MD “*olha*” em dados de Itaperuna (RJ)

No procedimento das entrevistas para o *corpus* foram contemplados entrevistados de faixas etárias diferentes, níveis de escolaridade distintos, bem como o cuidado de selecionar interlocutores do sexo feminino e do sexo masculino. Os entrevistadores foram treinados para abordar os entrevistados de forma que coletassem relatos de fala e escrita o mais próximo possível de um contexto espontâneo de uso da língua materna.

Da modalidade falada (oral) foi encontrado o uso do marcador discursivo “*olha*” em narrativa de experiência pessoal, na narrativa recontada e em relatos de procedimentos cujo contexto de atuação discursivo é de *prefaciação* (SCHIFFRIN, 1987; RISSO, 1999, 2006; ROST, 2002, DOSTIE, 2004, p. 441). O marcador discursivo “*olha*” introduz um trecho que indica certo retardamento do tópico da pergunta aberta pelo entrevistador. A resposta solicitada pelo entrevistador é inferida ou apresentada mais tardiamente.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

No primeiro exemplo da parte oral, a entrevistadora solicita ao entrevistado que relate uma experiência pessoal em que ele tenha escrito algo que considerasse significativo, quando responde, o entrevistado inicia com “olha” e uma pequena pausa, esse recurso foi utilizado para gerar um pequeno espaço de tempo para o entrevistado assimilar a pergunta e formular o início da resposta, ou seja, o marcador discursivo “olha” foi utilizado para produzir um retardamento estratégico para que a pergunta fosse compreendida e a resposta formulada.

Exemplo 01:

PARTE ORAL

Narrativa de experiência pessoal

E: Anderson... conta pra mim... alguma coisa que você escreveu e que te marcou...
I: olha... eu... uma coisa assim que me marcou um pouco... foi uma carta que eu escrevi pra minha tia... uma vez... ela tava... né? meio adoentada... morava no Rio de Janeiro... e aí eu... escrevi essa carta pra ela... falando que eu gostava muito de... /la/... essas coisas assim... e ela... ficou emocionada... aí depois... mandou outra pra mim... e isso aí me marcou...

No segundo exemplo, o entrevistador solicita à entrevistada que relate uma história/releto que tenha ouvido de outra pessoa, para que a situação do uso da fala na narrativa recontada aconteça da forma mais descontraída possível, o entrevistador pede à entrevistada que seja uma história engraçada ou constrangedora, isto é, uma situação bem informal. Da mesma forma do primeiro exemplo, a entrevista inicia com “olha” e uma pausa, a mesma estratégia para criar uma suficiência de tempo para a compreensão da pergunta e a formulação do início do relato.

Exemplo 02:

Narrativa recontada

E: Zilma agora tá vai contar pra gente algum fato curioso... engraçado ou constran...
constrangedor... que alguém tenha contado pra você...
I: olha... o que eu achei mais engraçado... que é uma... uma amiga minha... a gente é amiga há muito tempo/a gente trabalha e tudo mais... então ela contando pra mim... sem saber... que a pessoa que ela estava se referindo era meu sobrinho... que ela já vinha no ônibus... de Campos pra Itaperuna... e... tava um bêbado... não é? chateando eles... dentro do ônibus... e tava fumando com o ônibus todo fechado... então o motorista parou o ônibus e pediu pra ele parar

Na sequência das análises, foi encontrada uma ocorrência de uso do marcador discursivo “olha” *adversativo* (WALTEREIT, 2002, p. 441), em que uma dada declaração opõe os parceiros conversacionais. O locutário infere algo a partir da declaração do locutor e produz, na sequência, uma afirmação, uma resposta contrária à expectativa.

No exemplo abaixo, o entrevistador explica ao entrevistado o que é um relato de procedimento e solicita a ele que explique os procedimentos necessários para a execução de alguma tarefa que ele saiba realizar. Ao dizer “*olha*” e dar uma pequena pausa, o entrevistado hesita porque sabe que a sua afirmação não é a resposta esperada pelo entrevistador, a atitude do entrevistado foi oposta ao que era esperada pelo entrevistador, tanto que ele tenta reformular a questão.

Exemplo 03:

Relato de procedimento

E: Paulo... você que... que/que veio da zona rural isso aqui vai ficar fácil pra você... tem um negócio aqui chamado... relato de procedimento... você vai precisar explicar pra gente... ensinar é como se você estivesse nos ensinando... os procedimentos... a maneira... pra se executar alguma coisa... pode ser um ... um/uma... alguma coisa que você saiba fazer assim de profissão... como também pode ser uma simpatia na quem mora na roça conhece um monte de simpatia pra um monte de coisa... se for uma simpatia também cê pode dizer simpatia pra tal coisa como que faz... ou alguma coisa que seja da sua habilidade profissional fazer... enfim cê vai ensinar a gente a fazer determinada coisa...
I: olha... ensinar não é muito o meu forte não...
E: não... falar como que faz...

Nos textos de descrição local e relato de opinião foram encontrados o uso do marcador discursivo “*olha*” em contexto de atuação discursivo *de opinião*. Nesse contexto o falante faz uma avaliação e emite sua opinião sobre um assunto/fato/pessoa.

No exemplo abaixo, o entrevistador pede à entrevistada que descreva um local de Itaperuna do qual ela goste, a resposta é prontamente executada, a entrevistada inicia sua fala com “*olha eu*” marcando seu processo de avaliação e emissão de sua preferência/opinião que vem na sequência da fala.

Exemplo 04:

Descrição de local

E: Zalma... agora cê é: vai descrever pra gente um local de sua preferência aqui em Itaperuna/algum ponto... daqui da cidade de Itaperuna que você goste...
I: olha eu: gosto demais de Itaperuna de todos locais... que há muitos anos eu morei aqui e sempre desde que eu morava lá em Itajara... eu sempre... tive vontade de morar aqui... tô re/realizando o meu sonho porque é a minha cidade preferida... agora... o bairro Niterói... que me marcou mais... porque... eu morei solteira lá... onde tinha () minhas amigas... meu primeiro namorado sabe? então tem aqueles locais... aquela praçinha do Bairro Niterói... que a gente se encontrava/então é uma coisa que marcou... e depois que eu casei também... fui morar lá... meus filhos pequeno... então eu ficava passeando naquela praçinha ali/então é é uma coisa assim... é o bairro... que eu gosto muito é o bairro Niterói... e também gosto muito do... Cidade Nova...

No exemplo 05, quando solicitado a dar sua opinião sobre o modo de falar dos habitantes de Itaperuna, o entrevistado tem a mesma atitude,

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

inicia sua fala com “*olha*” manifestando uma breve avaliação do solicitado pelo entrevistador e prontamente na sequência revela sua opinião.

Exemplo 05

Relato de opinião

E: qual a sua opinião né... sobre a cidade de Itaperuna... é: sobre o modo dos habitantes de falar?

I: olha/os habitantes de Itaperuna... não sei se por ser do interior... mas falamos assim de uma maneira correta mas sempre cometendo aquele jeito aquele/eu acho que há o sotaque principalmente nas áreas mais rurais de Itaperuna... mas eu creio que tem algumas diferenças é: algumas vezes nós trocamos o r... o s pelo r né... também na palavra: é mais na palavra mesmo as pessoas falam mermo e assim aquela coisa toda rústica mesmo de cidade de interior... mais Itaperuna em termos gerais tem um:... sotaque meio caipira/um pouco diferente...

Nesse contexto de análise, no texto da narrativa de experiência pessoal foi encontrado o contexto de atuação discursivo de *parentetização* (JUBRAN, 2006, p. 296). O marcador discursivo “*olha*” insere-se num enunciado parentético em que o falante encaixa um comentário que não integra diretamente a articulação tópica sugerida pelo entrevistador. O tópico, momentaneamente desviado, é retomado assim que se fecharem os parênteses.

Quando solicitado ao entrevistado que contasse uma experiência pessoal significativa, o entrevistado faz a narração em primeira pessoa até chegar ao ponto em que se abre um “parêntese” nessa narração e ele utiliza o marcador discursivo “*olha*” para sinalizar a encenação da fala do tio “... *olha ninguém se molha e que senão não entra dentro do carro de novo...*”, finalizando essa encenação, a narração segue em primeira pessoa.

Nesse contexto de análise, no texto da narrativa de experiência pessoal foi encontrado o contexto de atuação discursivo de *parentetização* (JUBRAN, 2006, p. 296). O marcador discursivo “*olha*” insere-se num enunciado parentético em que o falante encaixa um comentário que não integra diretamente a articulação tópica sugerida pelo entrevistador. O tópico, momentaneamente desviado, é retomado assim que se fecharem os parênteses.

Quando solicitado ao entrevistado que contasse uma experiência pessoal significativa, o entrevistado faz a narração em primeira pessoa até chegar ao ponto em que se abre um “parêntese” nessa narração e ele utiliza o marcador discursivo “*olha*” para sinalizar a encenação da fala do tio “... *olha ninguém se molha e que senão não entra dentro do carro*

de novo...”, finalizando essa encenação, a narração segue em primeira pessoa.

4.1. Parte oral:

Exemplo 01:

Narrativa de experiência pessoal

E: conta pra mim alguma coisa que aconteceu com você... que te marcou...
I: é... um dia... eu fui eu viajei de férias pra Macaé... e:: a gente todo dia de manhã a gente ia na praia só que foi de manhã... foi:: foi mais a tarde assim... () só que a gente foi na praia por marra nossa mesmo minha entendeu... e dos meus primos que a gente queria ir na praia... só pra dizer que foi... porque:: tava tarde já escurecendo... a gente chegou lá () aí nosso tio falou assim... olha ninguém se molha e que senão não entra dentro do carro de novo... aí tá... fomos lá... quando chegamos a gente ficamos brincando de passar o dedo na espuminha da água... quando a onda deixava a água na areia a gente passa o dedo () mais... só que quando a água voltava... eu fico tonta de ver aquela água voltando... aí eu fui chegando perto... fui chegando perto... e corria toda vez que a onda vinha... só que teve uma vez que eu tropecei... çai... a onda veio me deu um caldo eu nunca mais esqueci... todo mundo riu da minha cara... ainda tiveram de pôr umas quatro toalha pra mim sentar pra mim não sujar o banco do:: do... do carro é isso.

Na modalidade escrita, nenhuma ocorrência foi detectada de “olha” como marcador discursivo, apenas foi detectado como ação, verbo “olhar”.

5. Apuração dos dados e considerações finais

Na cidade de Itaperuna (RJ), na modalidade oral, foram apuradas 05 ocorrências do marcador discursivo “olha” em *narrativa de experiência pessoal*, sendo 04 ocorrências na EJA e 01 no ensino fundamental. Em *narrativa recontada* foram 07 ocorrências, sendo 04 ocorrências na EJA, 01 no ensino fundamental e 02 no ensino médio.

Ainda na modalidade oral, o marcador discursivo “olha” foi utilizado em 04 ocorrências no *relato de procedimentos*, sendo 02 ocorrências na EJA, 01 no ensino fundamental e 01 no ensino médio. Ocorreram 05 ocorrências desse marcador em textos de *descrição de local*, sendo 01 no ensino médio, 03 na EJA e 01 no ensino superior. No *relato de opinião*, foram 09 ocorrências do marcador discursivo “olha”, sendo 05 no ensino médio, 02 no ensino superior e 02 na EJA. Não ocorrendo nenhum caso na modalidade escrita, na qual “olha” foi utilizado como ação verbal.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

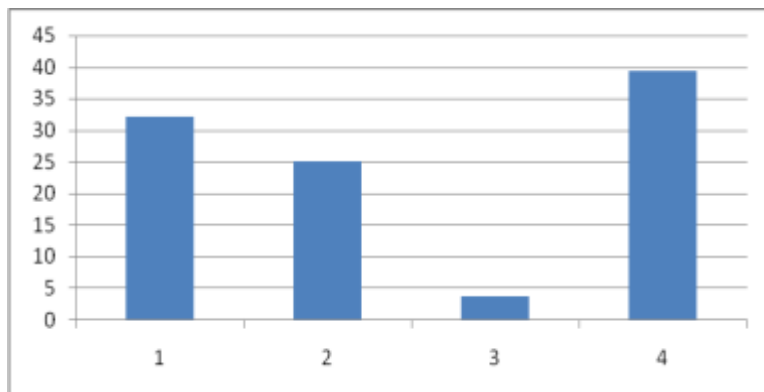
Na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ), os seguintes dados foram encontrados e apurados na modalidade oral: *narrativa de experiência pessoal*: 05 ocorrências, todas no ensino superior. Na modalidade *narrativa recontada*, houve 04 ocorrências, sendo 02 na EJA e 02 ocorrências no ensino superior.

Como *descrição de local*, apenas 01 ocorrência foi evidenciada, no ensino superior. Em *relato de procedimento*, 10 ocorrências foram encontradas, sendo 06 no ensino superior, 02 na EJA e 01 no ensino médio. E, na última análise oral, como *relato de opinião*, 08 ocorrências foram registradas, 01 na EJA e 07 no ensino superior.

Campos dos Goytacazes, diferente de Itaperuna, apresentou 01 ocorrência do “olha” no *relato de opinião* escrito, como marcador discursivo.

Contexto de Atuação	Ensino fundamental	Ensino Médio	EJA/PROEJA	Ensino Superior	Total
Prefaciação	X	X	01	08	09
Opinião	X	X	02	05	07
Parentetização	X	X	X	01	01
Exemplificativo	X	01	02	08	11
Total	0	01	05	22	28

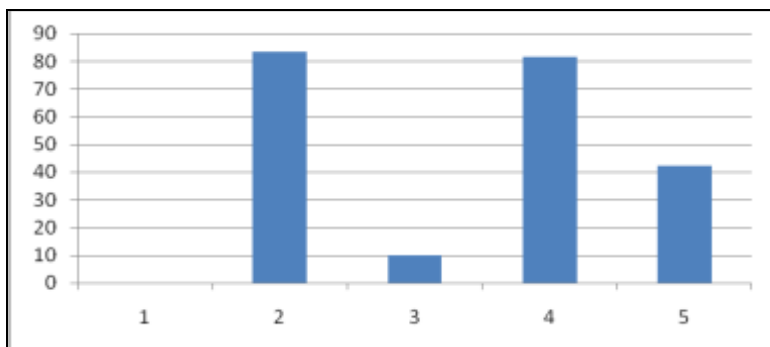
Distribuição pancrônica do MD “olha” de acordo com os contextos de atuação discursiva na modalidade oral em: Campos (RJ)



Total de registros em porcentagem do MD “Olha” em Campos – RJ

Contexto de Atuação	Registros Encontrados	Porcentagem
1- Prefaciação	09	32,14286%
2- Opinião	07	25%
3- Parentetização	01	3,571429%
4- Exemplificativo	11	39,28571%
Total	28	

Registro e Porcentagem do MD “Olha” por nível de escolarização



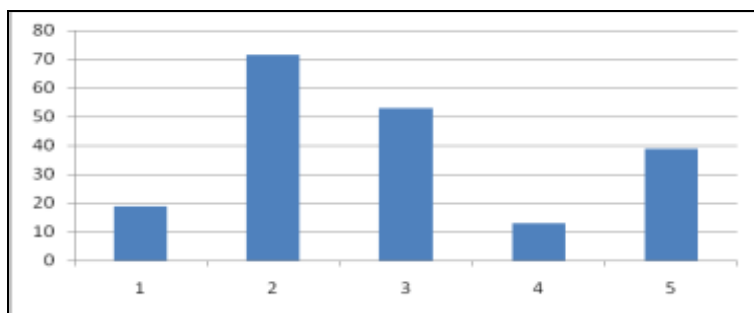
Nível de Escolarização	Entrevistados	Registro MD	Porcentagem
1-E. Fundamental	23	0	0%
2- EJA	06	05	83,33333%
3- Ensino Médio	10	01	10%
4- E. Superior	27	22	81,48148%
Total	66	28	42,42424%

Distribuição pancrônica do MD “olha” de acordo com os contextos de atuação discursiva na modalidade oral em: Itaperuna – RJ

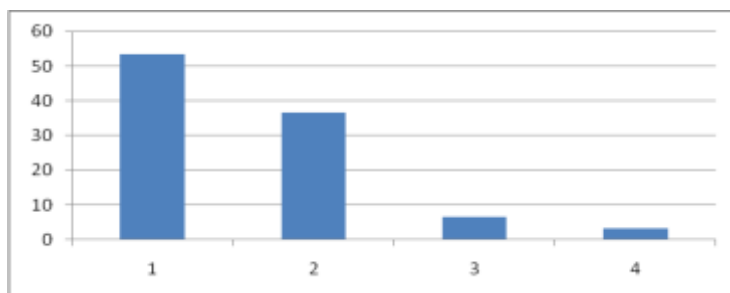
**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Contexto de Atuação	Ensino fundamental	Ensino Médio	EJA/PROEJA	Ensino Superior	Total
Prefaciação	02	05	09	X	16
Opinião	X	04	05	02	11
Parentetização	01	X	X	01	02
Adversativo	X	X	01	X	01
Total	03	09	15	03	30

Total de registros em porcentagem do MD “Olha” em Itaperuna – RJ



Contexto de Atuação	Registros Encontrados	Porcentagem
1- Prefaciação	16	53,33333%
2- Opinião	11	36,66667%
3- Parentetização	02	6,66667%
4- Exemplificativo	01	3,33333%
Total	30	



Registro e Porcentagem do MD “Olha” por nível de escolarização

Nível de Escolarização	Entrevistados	Registro do MD	Porcentagem
1- E. Fundamental	16	03	18,75%
2- EJA	21	15	71,42857%
3- Ensino Médio	17	09	52,94118%
4- Superior	23	03	13,04348%
Total	77	30	38,96104%

Distribuição pancrônica do MD “*olha*” de acordo com os contextos de atuação discursiva na modalidade escrita em: Campos (RJ). Em Itaperuna não há nenhum registro

Contexto de Atuação	Ensino fundamental	Ensino Médio	EJA/PROEJA	Ensino Superior	Total
Opinião	X	X	X	1	1

Diante da apuração dos dados de Itaperuna, percebe-se que o marcador discursivo “*olha*” foi utilizado apenas no uso oral da língua estando mais presente no grupo de falantes frequentadores da EJA/PROEJA (10 ocorrências), no contexto de atuação discursiva de *prefaciação*. Esse mesmo grupo, com menor frequência (05 ocorrências), utilizou marcador discursivo no contexto de atuação discursiva de *opinião*.

Enquanto em Campos, no contexto de *prefaciação*, o marcador discursivo foi utilizado uma vez na modalidade escrita (por um membro do ensino superior). Na oralidade, a ocorrência maior do “*olha*” ficou dividida entre grupos do ensino superior (08 ocorrências) e da EJA/PROEJA (01 ocorrência). A atuação discursiva de *opinião* não é frequente na EJA/PROEJA (02 ocorrências), em relação ao ensino superior (05 ocorrências).

No grupo dos entrevistados que estão no ensino médio em Itaperuna, o uso mais frequente do marcador discursivo “*olha*” é no contexto de atuação de *prefaciação* (04 ocorrências), de *opinião* (04 ocorrências) e de adversativo (01 ocorrência). Em Campos não há nenhuma ocorrência do marcador discursivo “*olha*” nesse grupo pesquisado. Assim como também não há nenhum registro de atuação de *parentetização* no ensino médio, o que ocorreu apenas uma vez no ensino superior.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O grupo de entrevistados de Itaperuna que frequenta o ensino fundamental utiliza o marcador discursivo “*olha*” com menor regularidade, tendo 02 ocorrências no contexto discursivo *de prefaciação* e 01 ocorrência de uso no contexto discursivo *de parentetização*. O grupo pertencente ao ensino fundamental de Campos não utiliza o marcador discursivo “*olha*” em nenhum caso *de parentetização*, nem *exemplificativo* (com o intuito de reforçar com exemplos o que está sendo dito), o que ocorre no ensino médio (01 ocorrência), EJA/PROEJA (02 ocorrências) e ensino superior (08 ocorrências).

Por conseguinte, em Itaperuna, o grupo de entrevistados que cursam o ensino superior utiliza o marcador discursivo “*olha*” em 03 ocorrências, sendo 02 ocorrências no contexto de atuação discursiva *de opinião* e 01 ocorrência no contexto de atuação discursiva *de parentetização*.

6. Conclusão

Diante da análise realizada em que foi considerado o contexto comunicativo e pragmático em que o elemento lexical e gramatical “*olha*” desenvolveu polissemicamente novas funções em que, ao longo do tempo, seu uso se estabeleceu preferencialmente na fala em contextos de prefaciação e de opinião, havendo regularidade de uso resultantes de um processo de mudança semântico-pragmático e de mudança de categoria verbo > marcador discursivo, partindo do mais concreto para o menos concreto (concreto > abstrato), no qual o elemento “*olha*” pode ser considerado um item que passa por um processo de gramaticalização, baseando-se em estudos de Mário Eduardo Martelotta (1996).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué. *Gramaticalização no português do Brasil*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1996.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOMÍNGUEZ, Carmen Luisa; ÁLVAREZ, Alexandra. Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela). *Revista Virtual de Estudios da Linguagem*, [s.l.], vol. 3, n. 4,

mar. 2005. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt>>. Acesso em: 15-09-2015.

DOSTIE, Gaétane. Deux marqueurs discursifs issus de verbes de perception: de “écouter”/ “regarder” à “écoute”/ “regarde”. *Cahiers de Lexicologie*, Paris, n. 73, p. 85-106, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 7. impr. Curitiba: Positiva, 2004.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Parentetização. In: ____; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006, vol. 1, p. 301-358.

LUQUETTI, Eliana Crispim França. *A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense*. 1. ed. Grupo de Estudos Linguagem e Educação/Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF), Campos dos Goytacazes, 2013.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

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

_____. *Texto e gramática*. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RISSO, Mercedes Sanfelice. *Marcadores discursivos basicamente sequenciadores*. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 2006, vol. 1, p. 427-496.

ROST, Claudia Andrea. *Olha e veja: multifuncionalidade e variação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

WALTEREIT, Richard. Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: a study of Italian *guarda*. *Linguistics*, Berlin, vol. 40, n. 5, p. 987-1010, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
A SOCIOLINGUÍSTICA E O PROFESSOR REFLEXIVO
EM PROL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Natan Silva Santiago (UVA)

nattan.ns22@gmail.com

Graziela Borguinon Mota (UVA)

borguinon.graziela@gmail.com

RESUMO

Todo ser humano é capaz de mudar, progredir e melhorar. No entanto, isso só é possível quando há certa reflexão sobre as próprias ações. Para um educador, que lida com vasta diversidade, a falta de reflexão sobre as próprias ações pode ser ainda mais prejudicial. Considerando o âmbito do ensino de idiomas, o presente artigo busca apurar, por meio de pesquisa bibliográfica, a relação existente entre os estudos sociolinguísticos e a teoria do professor reflexivo e como o ensino de idiomas pode se beneficiar quando a par de ambas as teorias. Como referencial teórico, tomaremos como base pesquisas voltadas para a pesquisa sociolinguística e da teoria do professor reflexivo. A primeira parte do artigo busca conceituar concisamente a sociolinguística; a segunda tem o mesmo objetivo, referindo-se ao professor reflexivo; e a última averiguará as possíveis relações entre essas duas áreas.

Palavras-chave: Sociolinguística. Professor. Ensino. Língua estrangeira.

1. Introdução

Todo ser humano é capaz de mudar, progredir e melhorar. No entanto, isso só é possível quando há certa reflexão sobre as próprias ações. Para um educador, que lida com vasta diversidade, a falta de reflexão sobre as próprias ações pode ser ainda mais prejudicial. Considerando o âmbito do ensino de idiomas, o presente artigo busca apurar, por meio de pesquisa bibliográfica, a relação existente entre os estudos sociolinguísticos e a teoria do professor reflexivo e como o ensino de idiomas pode se beneficiar quando a par de ambas as teorias. Como referencial teórico, se tomará como base pesquisas voltadas para a pesquisa sociolinguística e da teoria do professor reflexivo. A primeira parte do artigo busca conceituar concisamente a sociolinguística, a segunda tem o mesmo objetivo referindo-se ao professor reflexivo e a última averiguará as possíveis relações entre as áreas.

2. Sociolinguística

De acordo com Cezario e Sebastião Josué Votre (2015, p. 141), a sociolinguística é uma corrente da linguística que acredita que a língua não deve ser estudada como uma estrutura autônoma, mas sim levando em conta as relações entre as estruturas linguísticas e os aspectos sociais, históricos e culturais.

Ao presumirem que a variação (de natureza sincrônica) e a mudança (de natureza diacrônica) são intrínsecas às línguas, os sociolinguistas se interessam por todas as manifestações verbais nas diferentes variedades de uma língua. Maria Maura Cezario e Sebastião Josué Votre (2015, p. 141) afirmam que:

A variação não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (também conhecidos como estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos. A variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, a variação não é assistemática.

No decurso da produção dos saberes, a sociolinguística também conhecida como teoria da variação, irá introduzir termos importantes para uma melhor compreensão dos estudos, por exemplo, os termos variantes e variáveis. De acordo com Fernando Tarallo (1986, p. 08) “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística”.

As variáveis linguísticas derivadas de observação pelo investigador podem ser binárias (com duas variantes) ou eneária (com três ou mais). Tais termos são exemplificados a seguir: o presente do indicativo possui variantes do verbo *falar*: “nós falamos” e “a gente fala” (percebe-se que não há mudança de significado e que ambas as expressões são aceitas e compreendidas pelos falantes). Essa variação seria eneária, pois além das duas variantes observadas acima, há ainda as formas estigmatizadas “nós fala” e “a gente falamos”.

No que concerne o termo variável, Maria Maura Cezario e Sebastião Josué Votre (2015, p. 141) tomam como exemplo a pronúncia do /R/ final, em palavras como “cantar”, “for”, “der”, “qualquer”, “melhor”, “mulher” que tem diversas variantes fonéticas nas diferentes regiões do Brasil.

Tomando tais exemplos como o objetivo de um estudo propriamente sociolinguístico, diversas problematizações são trazidas à tona,

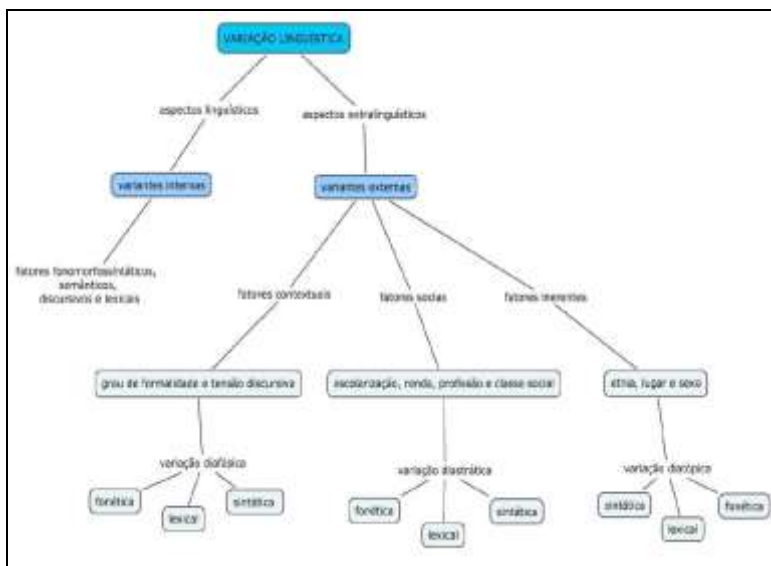
**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

tais como: em qual contexto social o mesmo falante se utiliza das duas variantes; se há diferença na idade dos falantes que usam uma variante ou outra; se há diferenças econômicas que levam uma falante a preferir uma variante em detrimento de outra; se uma variante é mais utilizada no geral que a outra etc.

O estudo dos processos de variação e mudança permite estabelecer três tipos básicos de variação linguística:

- a) Variação regional (diatópica): associada ao lugar (cidades, estados, regiões ou países) onde estão os falantes; a variável geográfica permite, por exemplo, opor Brasil e Portugal;
- b) Variação social (diastrática): varia de acordo com os grupos socioeconômicos dos falantes, compreendendo faixa etária, grau de escolaridade, renda, profissão etc.;
- c) Variação de registro (diafásica): tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para comunicação, como a própria fala, e-mail, o jornal etc.

O organograma na página seguinte demonstra bem a base das variações do estudo da sociolinguística:



3. O professor reflexivo

Atualmente, graças à tecnologia, globalização, ao mercado de trabalho e outras características da sociedade atual, alcançou-se um ritmo no qual uma pessoa que tenha trinta ou vinte anos de idade tem seu conhecimento ultrapassado. Portanto, professores e outros profissionais devem estar em constante reflexão, perguntando-se: O que eu faço tem significado para os alunos? Eles são capazes de me compreender? Há potencialidade produtiva na aprendizagem a partir daquilo que eu apresento?

À luz de Julian Edge (2011) percebe-se que desde o surgimento do termo “profissional reflexivo” no livro homônimo *O Profissional Reflexivo*, que o americano Donald Schön, como professor de Estudos Urbanos e Educação no MIT, tornou público em 1983, este tópico tem estado em constante evolução. A concepção de ensinar de maneira reflexiva moldou a visão do que significa ser um professor.

Através deste gancho, vários autores passaram a discutir o assunto em suas próprias áreas. Michael J. Wallace (*apud* MATTOS, 2002), por exemplo, contrastou a prática reflexiva com dois modelos idealizados por ele: *o modelo craft* e *o modelo de ciência aplicada*. O primeiro de seus modelos implica na cópia detalhada de comportamentos previamente modelados por um professor experiente, conseqüentemente, não permitindo que o indivíduo que segue tal modelo aplique ou crie algo dele próprio. Atualmente, é possível supor que tal profissional se frustraria e não seria capaz de investigar o que está errado e o que é necessário mudar, uma vez que não estaria familiarizado com o conceito de reflexão.

O modelo de ciência aplicado pode ter uma vantagem sobre o primeiro, pois este implica que os aspirantes a professores estudem a base teórica e aplique os princípios na prática, respeitando a capacidade intelectual do professor. No entanto, a fraqueza desse modelo jaz com sua hipótese central: ensinar essencialmente envolve por em prática teorias que foram desenvolvidas fora do ambiente de ensino, o que não dá espaço para a aquisição de experiência nem garantia de que o ensino poderá ser totalmente previsto de forma lógica de acordo com princípios “científicos”.

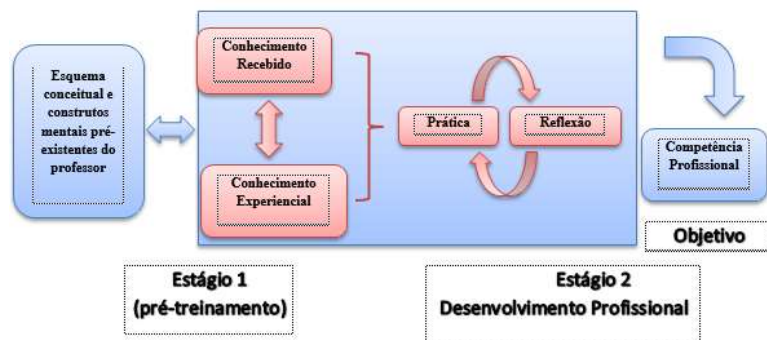
Andréa Machado de Almeida Mattos (2002) afirma em seu artigo intitulado “O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação”, que Michael J. Wallace, insatisfeito com as limitações dos modelos previamente analisados, propõe um terceiro: o modelo re-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

flexivo. Segundo Andréa Machado de Almeida Mattos (2002, p. 04), este terceiro modelo uniria os pontos positivos de ambos os modelos anteriormente criados, ou seja, a experiência e a base científica da profissão.

O conhecimento recebido se constitui de informações e teorias, normalmente relacionadas a algum tipo de pesquisa e que são amplamente encontradas como parte do programa de cursos de treinamento para professores (WALLACE, 1991, p. 12). Já o conhecimento experiencial está relacionado ao que Schön (1983) chamou de “conhecimento na ação” e se constitui no saber tácito que o professor adquire como consequência natural de uma prática competente da profissão. No modelo proposto, é crucial o papel da reflexão do professor como instrumento promotor do autodesenvolvimento. Segundo Wallace (1991, p. 13), é a reflexão que permite aos professores o desenvolvimento consciente de “insights” sobre sua prática, transformando-os em “conhecimento na ação”. Esses aspectos formam, então, a base do Modelo Reflexivo sugerido pelo autor como uma alternativa para se fugir dos modelos anteriores e promover o desenvolvimento da competência do professor. (MATOS, 2002, p. 04)

O modelo é dividido em três estágios: o estágio pré-treinamento, no qual o aprendiz se encontra antes de iniciar o processo de desenvolvimento profissional; o estágio de educação ou desenvolvimento profissional propriamente dito; e o objetivo, ou seja, a competência profissional almejada.



4. *Relações das teorias com o ensino de línguas*

Tomando como base principal o artigo de Carina Silva Fragozo, “Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira”, e o capítulo sobre Sociolinguística do livro Manual de Linguística escrito por Maria Mauro Cezario e Sebastião Votre, essa seção da pesquisa tentará formular as relações entre a sociolinguística e o pro-

fessor reflexivo que podem fomentar a prática de professores de língua estrangeira.

Maria Maura Cezario e Sebastião Josué Votre (2015/2008) afirmam que o sociolinguista ao definir seu objeto de estudo, provavelmente se perguntará as seguintes questões:

- a) Em que contexto social um mesmo falante se utiliza de diversas variantes?
- b) Será que há um contexto específico para o uso de variantes?
- c) Há diferença no uso das formas ao se compararem crianças, jovens e adultos?
- d) Há diferenças ao se compararem pessoas cultas com pessoas analfabetas?
- e) E quanto a pessoas de nível socioeconômico distinto?
- f) È possível saber se variante X pode estar substituindo variante Y?
- g) Qual o grau de escolaridade das pessoas que optam por usar variante X ou Y?

Essas são apenas algumas indagações que um sociolinguista se pergunta ao tentar compreender a produção linguística levando em consideração aspectos sociais e culturais. Andréa Machado de Almeida Matos afirma que:

Vários autores têm utilizado a reflexão como instrumento para o desenvolvimento do professor de língua estrangeira. Dentre eles, Richards & Lockhart (1994) propõe uma abordagem reflexiva para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sugerindo que: “Professores e professores-aprendizes devem coletar dados sobre ensino, examinar suas atitudes, crenças, pressuposições e práticas de sala de aula, e usar as informações obtidas como uma base para a reflexão crítica sobre o ensino”. (MATOS, 2002, p. 3)

Graças a essa afirmação, não seria presunção afirmar que um professor de língua estrangeira deva também conhecer diferentes usos de variantes e ter noção das variações regionais, sociais e de registro que possam ocorrer durante sua prática. A reflexão sobre e durante a ação deve também considerar tanto a variação linguística do falante/aluno que é sujeito e objeto de sua ação docente quanto a possível variação da língua

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

alvo que ensina. O conhecimento de tal potencializará sua prática e impulsionará o aprendizado do aluno.

Dinéia Hypolitto (1999) afirma que,

Embora não saiba expressá-lo, o aluno vive em um mundo todo seu, de sua idade e de seu gosto: roupas, músicas, modas, linguajar, conceitos e práticas diferentes e até opostas às do mundo em que o professor vive e em que se formou. Se não houver encontro, conhecimento, discussão, o professor ver-se-á falando às carteiras, sem ouvintes que se interessem ou que o entendam. (HYPOLITTO, 1999, p. 01)

Uma vez mais é possível apontar questões da teoria das variações que vão ao encontro à teoria do professor reflexivo. O autor afirma que deve haver diálogo e compreensão de fatores preponderantes como a *idade, linguajar, conceitos e práticas* do aluno que se associam a variações diatópicas, diastráticas e diafásicas.

Outro ponto relevante trazido à discussão é o papel do falante nativo. Segundo David Graddol (*apud* Fragozo, 2011),

Uma das principais razões pelas quais as teorias de aquisição de LE enfatizam o papel do falante nativo baseia-se na concepção de que alguém que aprende uma língua estrangeira o faz apenas para comunicar-se com outros falantes nativos. Entretanto, este não é o caso com relação ao inglês, por exemplo, pois é amplamente utilizado como língua de contato entre pessoas que falam línguas distintas. (GRADDOL, 2006, *apud* FRAGOZO, 2011, p. 154)

Acredita-se que na perspectiva de um mundo globalizado, pensar o falante nativo como autoridade que fala a língua perfeitamente bem ou como proprietários da língua não faz sentido, pois “devido ao fato de a aquisição e o uso ocorrerem em um contexto social, é importante, para os pesquisadores de aquisição de segunda língua, entender as maneiras em que o contexto social e a aquisição e uso de uma segunda língua estão relacionados”. (YOUNG, *apud* FRAGOZO, 2011, p. 155)

A linguagem padrão figura nos estudos de sociolinguística e aquisição de língua estrangeira, quando autores afirmam que o que se entende por língua-alvo, muitas vezes é confundida com o que se conhece por língua padrão. Enquanto a língua padrão é a variante detentora de maior prestígio na sociedade, a língua-alvo é qualquer variante à qual o aprendiz é exposto e toma como modelo. Robert Bayley (*apud* FRAGOZO) aponta que “nem sempre o aprendiz de uma língua estrangeira é exposto à língua padrão, o que influencia diretamente sua produção da língua”.

A aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira dependerá da variedade de língua que o aprendiz tem como modelo, e

não da língua padrão. Sendo assim, está estabelecido mais um link entre as teorias, pois seria ideal que o professor levasse em consideração que o aprendiz pode ter como modelo (ou “alvo”) inúmeras variantes de uma mesma língua e a escolha (consciente ou inconsciente) por uma delas poderá depender:

- 1- Do que tal variante significa, ou seja, o estilo que ela engloba;
- 2- Do grau de exposição de uma variante (como o inglês americano, mais presente na mídia do que as outras variedades da língua);
- 3- Da variante falada pelo seu professor, se o aprendiz tem um ensino formal.

Por fim, Carina Silva Fragozo (2011, p. 159) afirma que,

Embora alguns autores rejeitem a contribuição sociolinguística para a pesquisa em aquisição de língua estrangeira, atualmente, essa interface vem ganhando espaço no estudo de aquisição de línguas estrangeiras [...]. Assim, espera-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas nessa interface, contribuindo cada vez mais para a compreensão do processo de aquisição de língua estrangeira.

5. Conclusão

Este artigo debruçou-se sobre a teoria da variação, também conhecida como sociolinguística e sobre a teoria do professor reflexivo visando apontar possíveis relações entre as duas para a fomentação do ensino de línguas estrangeiras.

Primeiramente, foram introduzidos conceitos básicos da sociolinguística e em seguida averiguou-se brevemente o que se conhece da teoria do professor reflexivo. Somente após a exposição os dados referentes a ambos, é que se traçou as possíveis relações com o ensino de língua estrangeira.

Percebeu-se que a sociolinguística contribui e muito para os estudos sobre a aquisição de linguagem e ainda assim há carência de mais estudos que estimulem o crescimento do referencial teórico já existente.

As preocupações da sociolinguística vão ao encontro às do professor reflexivo, pois ambas se preocupam em melhorar a capacitação do docente no que concerne à compreensão de seus alunos diante de tantas nuances pertinentes ao sucesso dos mesmos e de seu próprio.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Por fim, as variações estudadas pela sociolinguística são pontos de suma importância para o professor de línguas estrangeiras que reflete e nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída. O professor reflexivo que é capaz de refletir sobre os aspectos sociais, culturais, históricos, econômicos e linguísticos de seus alunos e suas falas, assim como da língua de alvo, se provará o docente que melhor se adequa as mais diferentes situações e públicos e conseqüentemente obtendo sucesso, reconhecimento e aprovação por seus esforços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAYLEY, Robert. Second-Language Acquisition and Variationist Linguistics. *American Speech*, vol. 75, n. 3, p. 288-90, 2000. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.496.8801&rep=rep1&type=pdf>>.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião Josué. *Manual de Linguística*. São Paulo. Contexto, 2015.

EDGE, Julian. *The Reflexive Teacher Educator in TESOL: Roots and Wings*. Routledge, New York/London, p. 144-146, 2011.

FRAGOZO, Carina Silva. Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, vol. 3, n. 1, p. 151-167, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/viewFile/529/619>>.

GRADDOL, David. *English Next*. London: The British Council, 2006. Disponível em: <<http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>>. Acesso em: 24-10-2007.

HYPOLITTO, Dinéia. O professor como profissional reflexivo. *Integração ensino, pesquisam extensão*, ano 5, n. 18, p. 204-205, ago.1999. Disponível em <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/204_18.pdf>

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 2, n. 1, 24 p. não numeradas, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v2n1/07.pdf>>.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

WALLACE, Michael J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.

YOUNG, Richard. Sociolinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 19, p. 105-132, 1999. Disponível em: <<https://english.wisc.edu/rfyoung/young1999.pdf>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS
DO LITORAL NORTE E AGRESTE BAIANO:
OS ESTUDOS TOPONÍMICOS E O RESGATE HISTÓRICO

Ayesk de Jesus Machado (UNEB)

ayesk.machado@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UFBA/UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

Os estudos em toponímia, parte da ciência onomástica, são de suma importância para a preservação da história cultural de um povo, principalmente porque o estudo das lexias nomeclatórias permite regatar o passado, sendo, portanto, uma ferramenta relevante que contribui para reparar dívidas históricas às comunidades quilombolas do Litoral Norte e Agreste Baiano através da compreensão de suas raízes, cujas memórias ainda permanecem opacas. Tais comunidades que antes representavam um território de resistência buscam ainda hoje o seu reconhecimento político e jurídico, através da obtenção da certificação e do título de posse legal de suas terras. Ao contar a história do espaço com o qual esse povo se relaciona há séculos, através do estudo do *topos*, é possível efetivar simbolicamente a posse da terra que foi marcada com sua luta, com seu sangue e com sua memória sintetizada no nome da terra que eles chamam de lar. Ao analisar tal acervo é possível também entender a organização do seu espaço, a relação do grupo com o ambiente e, especialmente, verificar as circunstâncias do processo de territorialização. No presente texto, objetiva-se discutir a relevância dos estudos toponímicos para o resgate cultural da referida comunidade, a partir da análise de uma pequena amostra de um estudo toponímico em desenvolvimento, cujas bases teóricas estão lastreadas em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) e Biderman (1989), dentre outros.

Palavras chave: Toponímia. Quilombos. Resgate. Litoral Norte. Agreste Baiano.

1. Introdução

No presente texto, almejamos tecer breves considerações sobre a relevância dos estudos toponímicos para o resgate cultural das comunidades quilombolas no território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.

O “Breves Considerações” deve-se ao fato de as discussões aqui suscitadas tratarem de um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Da Resistência à Afirmação: um Estudo Toponímico dos Quilombos do Litoral Norte e Agreste Baiano”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade do Estado da Bahia.

No estudo toponímico em desenvolvimento sobre as comunidades quilombolas do Litoral Norte e Agreste Baiano, adotar-se-ão os pressupostos teóricos comumente empregados pela toponímia no Brasil, especialmente o modelo de classificação das *taxes* proposto por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) e a elaboração de fichas taxonômicas. Nas análises serão levados em consideração os fatores linguísticos e extralinguísticos motivadores dos topônimos. Reiterando, no momento, discutiremos a relevância dos estudos toponímicos para o resgate cultural da comunidade em pauta.

2. Território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano: breves notas

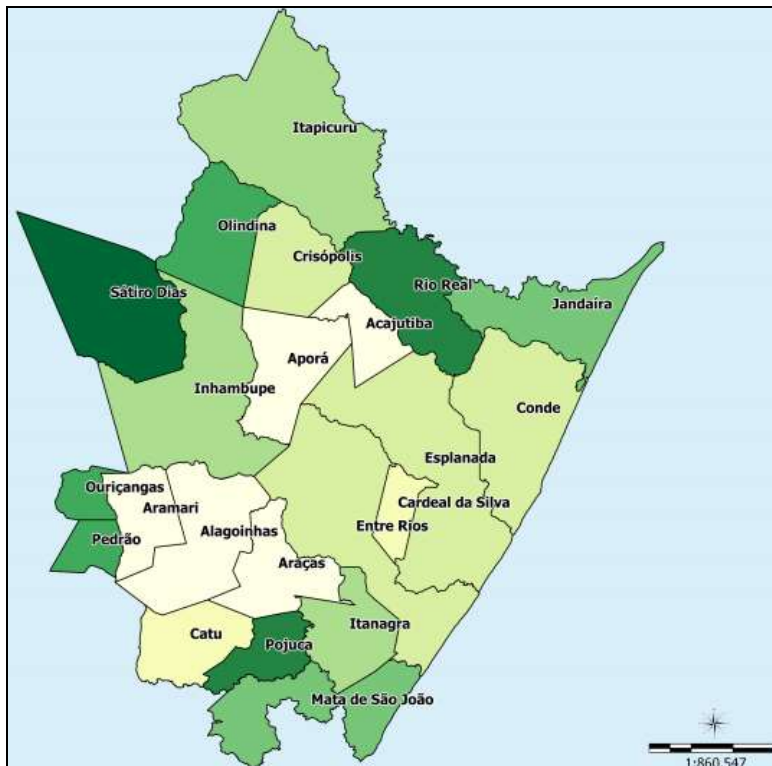
Adotamos aqui o conceito de território de identidade aquele praticado pelo Governo do Estado da Bahia, transcrito a seguir:

Território de identidade é um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (Governo do Estado da Bahia, 2016)

O território de identidade denominado Litoral Norte e Agreste Baiano, conforme o próprio nome sugere, fica localizado na região norte e litorânea do Estado da Bahia. É composto por 22 municípios. Integram esse espaço: Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu, Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Mata de São João, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Pojuca, Rio Real e Sátiro Dias.

Foi uma das últimas regiões a ter seus limites estabelecidos pela lei de divisão territorial do Estado da Bahia, nº 12.057/2011, que estabelece a atualização das divisas municipais feita há mais de 60 anos. São 13,7 mil quilômetros quadrados e população estimada em mais de 600 mil habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE. Do ponto de vista econômico, o território vive praticamente da agricultura, especialmente do cultivo de laranja e coco. Também, em menor escala, praticam-se outras atividades como exploração de petróleo e turismo. O mapa, reproduzido a seguir, representa o território de identidade em questão.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA



Fonte: Sistema de Informações Territoriais, 2005

Conforme dados oficiais, no referido território, constam registros de 70 quilombos ou comunidades remanescentes de quilombos (CQRs). Distribuído por municípios temos: 03 em Alagoinhas, 45 dentro dos limites de Araças, 01 em Aramari, 02 em Conde, 03 em Entre Rios, 02 em Esplanada, 03 em Mata de São João, 08 em Ouriçangas, 02 no município de Pedrao e 01 em Rio Real. O gráfico abaixo dá uma pequena ideia da distribuição das comunidades remanescentes de quilombos do território de identidade Litoral Norte e Agreste Baiano.

São muito poucas as informações sobre as comunidades quilombolas da referida região. Até o momento, não localizamos muitos registros escritos sobre essa região especialmente do período que compreende os séculos XVII e XIX. As informações aqui arroladas foram colhidas de uma escassa referência bibliográfica e de sítios oficiais do governo do Estado da Bahia.



Gráfico 1: Comunidades remanescentes de quilombos do território de identidade litoral norte e agreste baiano.

Fonte: Governo do Estado da Bahia. Elaboração: Ayesk de Jesus Machado

Acredita-se que seu desenvolvimento teve início no século XVI com a chegada de Garcia D'Avila, (1528-1609), um agricultor na Comenda de Rates, em Portugal, e amigo do comendador Thomé de Sousa. Aportou na Bahia em 29 de março de 1549, junto com Thomé de Sousa e no mesmo ano, em 1º de junho, tornou-se feitor e almoxarife da Cidade do Salvador e da Alfândega. Ganhou as sesmarias em Itapagipe, Itapuã e Tatuapara, onde deu início ao maior feudo do país. Construiu a Torre nomeada Torre Singela de São Pedro de Rates, cujo objetivo era servir como observatório estratégico. Construiu também um castelo, a Casa da Torre, sede das sesmarias. Casado com Mécia Rodrigues, viveu um relacionamento extraconjugal com a índia tupinambá Francisca Rodrigues e tiveram uma filha de nome Isabel d'Ávila; a mesma casou-se com um dos netos de Caramuru e Paraguaçu, Diogo Dias. Um dos descendentes direto desse casal foi Francisco Dias d'Ávila, que posteriormente tomou posse da Casa da Torre.

Antes da chegada do filho do primeiro governador geral da Bahia, a região era território de povos pertencentes a várias etnias indígenas, que, à medida que o colonizador chegava explorando e fixando-se no lugar, estes se recuavam para o interior, abandonando a faixa litorânea das terras baianas.

Como em quase todas as regiões do Brasil, aqui também tem extrato étnico dos diversos povos que viveram antes, durante e depois do período de colonização: indígenas, portugueses, africanos, por exemplo. É natural que todos tenham dado a sua contribuição para tecer as marcas identitárias deste território, repletas de nuances que, provavelmente, refletem nas escolhas dos topônimos. Natural também que “lutas” tenham sido travadas, que jogos de poder tenham sido praticados, subjugando o

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

outro, impondo os seus valores, crenças, religião, língua. Como bem pontuou Ilka Boaventura Leite (1999),

Em diversas situações, índios e negros, por vezes aliados, lutaram – desde o início da ocupação e exploração do continente – contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos, bens e direitos. Os negros, diferentemente dos índios – considerados como “da terra” –, enfrentaram muitos questionamentos sobre a legitimidade de apropriarem-se de um lugar, cujo espaço pudesse ser organizado conforme suas condições, valores e práticas culturais. (LEITE, 1999, p. 334)

3. *Algumas considerações acerca dos quilombos*

Comumente se define quilombo como povoação fortificada de negros fugidos do cativeiro, dotada de divisões e organização interna. É termo da língua africana umbundo, *kilombo*. No Brasil, eram comunidades que agregavam negros e todos que precisavam de abrigo, como, por exemplo, índios e eventualmente brancos socialmente desprivilegiados. Mas eram primordialmente locais de refúgio e resistência ao sistema colonial de escravidão. Os quilombos do Brasil foram responsáveis também por perpetuar características do povo negro. Os quilombos podem ser considerados como uma das primeiras formas de defesa empreendida pelos negros contra a escravidão, à discriminação racial e ao preconceito. Em síntese, é a materialização da resistência do povo negro à escravização.

Muitos historiadores, antropólogos, sociólogos se debruçaram em torno da definição do termo. O cotejo de algumas definições releva pontos de convergência e de divergência, natural do debate científico englobando pensadores filiados a correntes diferentes. A seguir, apresentaremos a definição de quilombo para alguns especialistas.

Abdias do Nascimento (1980) afirma que quilombo é “um movimento amplo e permanente”. Para esse estudioso, o termo caracteriza-se por três dimensões.

[...] se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32)

Em *Origem e Histórico do Quilombo na África*, ao tratar da origem do termo, Kabengele Munanga é categórico ao afirmar ser “uma pa-

lavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aporuguesado: quilombo)”. Afirma ainda que, no Brasil, tanto a sua presença como o seu significado têm a ver com os povos Banto. Assevera ainda que os quilombos brasileiros são uma reprodução dos existentes no continente africano, em que se congregavam os oprimidos, os escravizados e revoltos.

[...] Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. (...) Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. (MUNANGA, 1995/96, p. 03)

João José Reis (1996, p. 47), em *Uma História da Liberdade*, diz que “onde houve escravidão, houve resistência”. Por extensão, podemos afirmar que onde houve escravidão, houve quilombo. O historiador em questão afirma ainda que a resistência praticada pelos escravizados era de vários tipos.

[...] Mesmo sob ameaça de chicote, o escravo negociava espaços de autonomia, fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebeleva-se individual e coletivamente. Houve um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão [...] trata-se das fugas e formação de grupos de escravos fugidos. (REIS, 1996, p. 47)

É fato: as comunidades quilombolas são oriundas de uma das mais terríveis histórias do nosso país. Os que ainda ocupam esses espaços vivem em contínuo processo de resistência cotidiana. Lutam para ter acesso a políticas públicas – que representa muito pouco perto de outras tantas lutas –, lutam pela posse das terras onde vivem, lutam para serem reconhecidos como comunidade remanescente de quilombos (CRQs). O Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, define o termo “remanescentes das comunidades dos quilombos”, que é mais atual e corresponde ao momento em que vivemos, definindo-o como aqueles: “grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL, 2003)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) define o termo comunidade remanescente de quilombo como “[...] toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado”. (ABA, 1994)

Uma das conquistas alcançadas pelas comunidades quilombolas foi o seu reconhecimento legal, na carta magna do nosso país.

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

A *Constituição* brasileira, promulgada em 1988, garante alguns direitos:

§ 1.º – Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades de quilombo será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2.º – São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3.º – Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 1988)

Consideradas como uma das maiores manifestações de resistência dos povos escravizados na época colonial do Brasil, os quilombos têm ganhado espaço principalmente pelas discussões acerca de identidade negra no país. É uma luta que acontece desde os primeiros séculos da história do nosso país e, apesar de terem ganhado novos conceitos e dimensões, os quilombos permanecem como espaço de resistência e luta. Ainda hoje representam o firme engajamento contra a hegemonia europeia daquele período que, infelizmente, perdura: antes eram espaços para de esconderijo, atualmente, de resistência, afirmação e empoderamento racial.

4. *Estudos toponímicos e o resgate da memória negra no Litoral Norte e Agreste Baiano*

Habitar um espaço não significa apenas ocupá-lo, mas transpor para este uma gama de traços culturais materializados no próprio povo,

nas construções arquitetônicas, na exploração, mapeamento e delimitação do local, no relacionamento humano com os recursos naturais disponíveis e na nomeação do território conquistado.

Quando um espaço é nomeado pelo seu povo, há uma busca pela efetivação da dominação do território que primeiramente foi definido como pertencente a determinado grupo. Muitos são os fatores que motivam o homem a nomear o espaço circundante. Quanto a esse processo de nomeação do espaço, Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2006) afirma que,

[...] em todas as partes do mundo, o homem faz uso de signos linguísticos que se fundamentam em seu entorno vivencial, estimulados pela necessidade de nomear, diferenciar e indicar. Utiliza-se, para isso, de variadas estruturas linguísticas que combinam motivação, convenção e identificação, produtos psíquicos da história sócio-político-cultural de um povo. (SEABRA, 2006, p.139)

A palavra que nomeia também é aquela que conta a história, que abre um leque de possibilidades, que nos permite conhecer a origem de um povo e desvendar os fatos ainda não contados e/ou que foram esquecidos voluntária ou involuntariamente, pelos nossos antepassados. Isto porque a palavra nomeadora dos espaços representa “[...] todo o universo da significação, o que inclui toda a nomenclatura e a interpretação da realidade”. (BIDERMAN, 2001, p. 198)

A toponímia, parte da ciência onomástica, é capaz de compreender esse processo além do âmbito linguístico. Permite verificar fatores étnicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na dinâmica da nomeação dos espaços praticada pelo homem. Essa área do saber, dentre outras coisas, analisa o léxico toponímico utilizado por uma dada comunidade linguística. Aparecida Negri Isquerdo (2012) define léxico toponímico como:

Unidades lexicais investidas da função de nome próprio de lugar que podem reunir formas do vocabulário comum, alçadas à categoria de topônimos; nomes próprios de pessoas, de lugares, de creanças, de entidades sobrenaturais que são ressemantizadas com o fim precípua de nomear um lugar. (ISQUERDO, 2012, p. 116)

Tomando a definição de léxico toponímico assim como propõe Aparecida Negri Isquerdo (2012), acreditamos que o estudo toponímico se revela como uma das mais ricas possibilidades para o resgate histórico de comunidades quilombolas, especialmente as do Litoral Norte e Agreste Baiano que, infelizmente, tem pouquíssimos registros históricos oficiais sobre seus espaços.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Segundo Paul Claval (2001, p. 189), “[...] o batismo do espaço e de todos os pontos importantes não é feito somente para ajudar uns aos outros a se referenciar. Trata-se de uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço”. Assim, nomear lugares não é uma ingênua e simples atribuição de nomes, mas um dos mais importantes mecanismos de sustentação do ato de dominação territorial empregados pelos povos que habitaram e modificaram as histórias e características locais. É uma atividade política cujo valor pragmático, segundo Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (2006, p. 100), “[...] não se subsume apenas na intencionalidade momentânea ou casual do denominador; é superior a ela, com implicações exteriorizadas, gerando uma tensão dialética entre objetivos, finalidades, escolhas e resultados práticos”. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990) afirma ainda que,

[...] a história dos nomes dos lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável dos elementos atuantes, que se entrecruzam sob as formas mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos culturais ou antropoculturais. (DICK, 1990, p. 19)

Para realizar estudo dos nomes de lugares, a toponímia leva em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos como elementos primordiais na construção/apropriação e associação das lexias nomeclatórias ao território nomeado. Por essa razão, tal estudo requer análise dos topos (nomes de lugares) à luz da análise da cultura, da dinâmica social do povo que o nomeou, pois os nomes de lugares são oriundos de um elo entre cultura e língua, que não é ontológico, mas histórico e edificado ao longo do tempo.

Maria Teresa Camargo Biderman (1981, p. 134) diz que “o acervo verbal de um idioma é o resultado de um processo de categorização secular e até milenar na cultura” que, ao longo da história, perpetua as características de um povo. Assim, os nomes atribuídos aos espaços conquistados e ocupados constituem-se em uma ferramenta indispensável na investigação histórica das comunidades quilombolas do litoral norte e agreste baiano.

Cumpre-nos destacar que os territórios objeto do presente estudo quase sempre são marginalizados. Talvez, em função disso, praticamente inexistem registros escritos desses espaços, ou quando há são muito escassos. Quase sempre estão atrelados à história de outros territórios e, quando aparecem marcados na história através de documentos escritos, invariavelmente, são como coadjuvantes.

5. Considerações finais

Por permanecerem ainda hoje praticamente invisíveis e por suas histórias continuarem opacas, o estudo dos topônimos, auxiliado pela entrevista aos moradores das localidades, pode ajudar a contar a história dessas comunidades, revelando nuances da trajetória da apropriação da terra, as suas características singulares, incluindo suas ideologias, crenças, valores materializados nos discursos que perpetuam uma geração ainda acometida pelos resquícios da história da escravidão na Bahia.

Os dados inicialmente colhidos revelam que as lexias nomeclatórias dos quilombos do litoral norte e agreste baiano não sofreram muitas modificações ao longo do tempo, o que sinaliza para a probabilidade de ser possível resgatar e preservar a memória da região a partir do estudo toponímico. Assim, é possível afirmar que os estudos em toponímia dos quilombos desse território de identidade podem não apenas trazer à tona a história ainda não revelada, mas contribuir para o resgate desses espaços através da compreensão dos processos de nomeação, territorialização e sobrevivência, além de tornar audível esses grupos que historicamente foram silenciados e reparar as autorias históricas superficiais que não moldaram de forma fidedigna a identidade desses quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A estrutura mental do léxico. In: _____. *Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981, p. 131-145.

_____. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. 2. ed. Florianópolis: Edufsc, 2001.

BRASIL. *Constituição federal*. Ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Organização: Odete Medauar. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

BRASIL. *Decreto Federal n. 4.887 de 20/11/2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

_____. Fundamentos teóricos da toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas toponímico do estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2006.

GOVERNO do Estado da Bahia. *Territórios de identidade*. Disponível em:

<<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 21-08-2016.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Disponível em:

<<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 08-08-2016.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ____; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. VI. Campo Grande: UFGMS, 2012.

LEITE, Ilka Boaventura. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. Disponível em:

<http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: 15-06-2016.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, dez./fev. 95/96.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. Petrópolis: Vozes, 1980.

REIS, João José. Uma história da liberdade. In: ____; GOMES, Flávio dos Santos. (Orgs.). *Liberdade por um fio: história do quilombo no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica. In: Múltiplas Perspectivas em Linguística: XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL). *Anais...* Uberlândia: ILEEL, 2006, p. 1953-1960.

SOCIOAMBIENTAL. *Territórios remanescentes de quilombos*. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/print/10987>>. Acesso em: 10-08-2016.

AS DESIGNAÇÕES DE “TIPO DE MESTIÇO”
DOCUMENTADAS NO ATLAS LINGÜÍSTICO DE SERGIPE
(ALS)

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

No presente texto, almejamos apresentar uma leitura das Cartas 84, 85 e 86 do *Atlas Linguístico de Sergipe* (ALS). A partir de informações constantes em dicionários etimológicos e aquelas apresentadas pelos próprios informantes, analisa-se a motivação semântica das lexias constantes nas referidas Cartas, verificando a relação existente entre forma e conteúdo semântico nas bases lexicais registradas para designar “Tipo de mestiço”. As onze formas documentadas foram obtidas a partir das perguntas 240 – “Tipo de mestiço” (pele preta, cabelo liso) – 241 – “Tipo de mestiço” (pele branca cabelo crespo e avermelhado) – e 242 – “Outros tipos de mestiços” – documentadas nas quinze localidades inquiridas para elaboração do *Atlas Linguístico de Sergipe*.

Palavras-chave: Lexicologia. Dialetoлогия. Semântica.

1. Introdução

A geografia linguística ou geolinguística investiga cientificamente os dialetos e apresenta os resultados através da representação cartográfica do material linguístico, determinando a topografia dos fenômenos analisados.

Normalmente, no fazer dessa área, aplica-se um questionário a um conjunto de sujeitos com determinadas características, numa rede de pontos, e cujos resultados são apresentados em cartas geográficas e o conjunto destas é denominado de atlas linguístico.

Tal procedimento torna possível a visualização das relações entre o ambiente geográfico e a difusão e distribuição espacial dos fenômenos linguísticos, verificando a norma diatópica da localidade.

No Brasil, a Geolinguística encontra-se em expansão e apresenta resultados significativos. Alguns estados já têm um atlas linguístico, a exemplo do *Atlas Linguístico de Sergipe*, *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, *Atlas Linguístico do Amazonas*, *Atlas Linguístico do Paraná*, *Atlas Linguístico da Paraíba*, *Atlas Linguístico de Sergipe II*, *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil*, *Atlas Linguístico Sonoro do Pa-*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

rá, Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais. Pesquisadores de diversas universidades estão engajados na elaboração do *Atlas Linguístico do Brasil* (AliB).

Não é nossa pretensão aqui adentrar no âmago das pesquisas geolinguísticas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no Brasil. Nossa intenção é tão somente tecer algumas considerações léxico-semânticas referente as designações de “Tipo de mestiço” documentadas nas cartas 84, 85 e 86 do *Atlas Linguístico de Sergipe* (ALS). A partir de informações constantes em dicionários etimológicos e aquelas apresentadas pelos próprios informantes, analisamos a motivação semântica das lexias constantes nas referidas cartas, verificando a relação existente entre forma e conteúdo semântico nas bases lexicais registradas para designar “Tipo de mestiço”.

2. Breves notas sobre o Atlas Linguístico de Sergipe

O *Atlas Linguístico de Sergipe*, elaborado em 1973 e publicado em 1987, coordenado pelo Professor Nelson Rossi, abrange 15 localidades que cobrissem todo o Estado. Na sua elaboração, os investigadores elaboraram um questionário com 700 questões recobrando os campos semânticos terra, homem, animais e vegetais. Foi aplicado a 30 Informantes da Faixa etária de 25 a 65 anos, de nível de instrução analfabetos e semianalfabetos sendo um homem e uma mulher em cada localidade.

Foram elaboradas 180 cartas, sendo 11 introdutórias e 169 cartas léxicas com transcrição fonética e dados etnográficos, apresentados nas numerosas notas que acompanham as cartas. Em cada carta há a remissão à carta correspondente no Atlas Prévio dos Falares Baiano.

O Sergipe possui outro atlas linguístico, denominado *Atlas Linguístico de Sergipe II* (ALS II). A sua elaboração esteve sobre a responsabilidade da Professora Suzana Alice Cardoso quando desenvolvia sua tese de doutorado. Em 2005, a Edufba o oferece ao público em uma belíssima publicação.

3. Análise das designações para “tipo de mestiço”

As onze formas documentadas e que aqui serão analisadas foram obtidas a partir das perguntas 240 – “Tipo de mestiço” (pele preta, cabelo liso) – 241 – “Tipo de mestiço” (pele branca cabelo crespo e avermelha-

do) – e 242 – “Outros tipos de mestiços” – documentadas nas quinze localidades inquiridas para elaboração do *Atlas Linguístico de Sergipe*.

Nas Cartas 84, 85 e 86 do *Atlas Linguístico de Sergipe* que apresentam as designações para “Tipo de mestiço” foram documentadas onze formas. As designações documentadas foram obtidas a partir das perguntas 240 – “Tipo de mestiço” (pele preta, cabelo liso) – 241 – “Tipo de mestiço” (pele branca cabelo crespo e avermelhado) – e 242 – “Outros tipos de mestiços” – registradas nas quinze localidades inquiridas para elaboração do *Atlas Linguístico de Sergipe*.

A tabela 1 apresenta os resultados do material recolhido em 15 localidades cartografadas nas cartas 84, 85 e 86 do *Atlas Linguístico de Sergipe*.

FORMAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	LOCALIDADES
Caboclo	12	51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65
Sará	12	51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65
Cabo verde	9	52, 54, 58, 60, 61, 62, 64
Saruaba	8	51, 56, 58, 62, 64
Gajiru	3	51, 57
Ruzagá	3	61, 62
Formiga de roça	2	62
Galego	2	58, 60
Laranjo	1	58
Mulato	1	57
Zarolho	1	61

Tabela 1: Resultado das ocorrências e localidades para tipos de mestiço no ALS.
Fonte: ALS. Elaborado por Maria da Conceição Reis Teixeira.

As designações *caboclo*, *cabo-verde*, *gajiru* foram cartografadas como respostas a questão 240 “Tipo de mestiço (pele preta, cabelo liso)”. *Sará*, *ruzagá*, *saruabo* e *sarolho* foram cartografadas como resposta a questão 241 “Tipo de mestiço (pele branca, cabelo crespo e avermelhado)” e *formiga-de-roça*, *galego*, *laranjo* e *mulato* foram cartografadas como respostas a questão 242 “Outros tipos de mestiços”.

Das formas cartografadas e elencadas na tabela 1, encontram-se abonadas nos verbetes consultados com a mesma acepção *caboclo*, *galego*, *mulato*, *cabo verde*, *sará* e *ruzagá*.

caboclo – ‘descendente de branco com índio’

galego – ‘indivíduo louro’

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mulato – ‘1 Filho de pai branco e mãe preta ou vice-versa; 2 homem escuro trigueiro’

cabo verde – ‘mestiço do negro e índio; cafuzo’

sarará – ‘2 por extensão diz-se da cor alourada ou arruivada do cabelo muito crespo. Crespo característico de certos mulatos’

ruzagá – ‘s2g. e adj 2g ver rosalgá “ pessoa loura ou muito ruiva”’

Encontra-se registradas nos verbetes consultados, mas com acepção não coincidente as seguintes formas:

laranjo – ‘diz do animal *vacum* que tem o pelo de cor tirante a da laranja’

gajiru – ‘ver abajeru planta da família das rosáceas’

formiga-de-roça – ‘ver saúva: designação comum aos insetos himenópteros’

Observamos que é comum a quase todos os informantes que utilizaram *caboclo* utilizarem também a forma *sarará* para designar “Tipo de mestiço (pele branca, cabelo crespo e avermelhado)”. As duas formas cada uma tem doze ocorrências, sendo recorrente em sete localidades (51, 53, 55, 56, 57, 59, 65), ocorre apenas uma delas em três localidades – *caboclo* (58, 63, 64) e (52, 54, 60).

As nove formas abonadas pelos dicionários correntes da língua portuguesa também se encontram registradas em Machado

cabo verde – ‘brasileirismo’

caboclo – ‘do tupi CAÁ-BOC, tirado ou procedente do mato cerca de 1643’;

formiga-de-roca – ‘brasileirismo’

gajiru – ‘brasileirismo’

galego – ‘do latim *gallaecu-*, ‘da Gálcia, séc. XI (1081)’

laranjo – ‘brasileirismo’

mulato – ‘do latim ‘mulo’ ‘ filho de pai branco e mãe preta ou vice versa, casteliano mulato’.

ruzagá – ‘brasileirismo nordeste; V. ROSALGAR [ar. *Rahj al – gār,* ‘pos das cavernas’]’

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

sarará – ‘do tupi YÇÁ, “formiga” + ARA, dia” + RÁ, “nasce”’

As formas *caboclo*, *cabo verde*, *sarará*, *galego* e *mulato* foram utilizadas pelos informantes com a mesma acepção constante nos dicionários correntes da língua portuguesa, especialmente se atentarmos para o conteúdo das notas constantes nas cartas. Vejamos algumas notas:

galego – “é desses bem vermelhados, a cor da lavareda de fogo”; “vermelho de cabelo branco”

caboclo – [kòdifur’miga] para “pessoa escurinha com cabelo bom, estirado”

sarará – “[cabelo] agastado, vermelho”

A propósito da ocorrência *ruzagá* como designação para “Tipo de mestiço (pele branca, cabelo crespo e avermelhado)” vale observar que a forma encontra-se registrada em Aurélio e Aulete. Os lexicógrafos remetem a *rosalgar* “indivíduo louro ou muito ruivo”, inclusive traz a indicação de ser brasileirismo do Nordeste. Do exame desses dados, verificamos que o sema [+ cabelo e crespo] constante na forma cartografada não está contido na acepção registrada nas referidas obras lexicográficas.

Rosalgar é um termo da mineralogia, cuja definição é “mineral constituído por sulfureto de arsénio, vermelho-laranja, que cristaliza no sistema monoclinico e se altera por ação da luz e do ar em auripigmento”. Em algumas localidades de Sergipe, como vimos anteriormente, tem o registro de *ruzagá* para designar um tipo de mestiço. Nesse uso, quando da nomeação, os falantes sergipanos teriam estabelecido uma associação, dado o fato da semelhança da cor do metal (quando transformado) com a cor “avermelhada da pele” de certo tipo de mestiço? Em seguida, teria ocorrido um processo de ampliação semântica inserindo um sema novo [+ cabelo crespo]?

Gajiru, forma comum aos informantes dos pontos 51 e 57 como designação para “Tipo de mestiço (pele preta, cabelo liso)”, encontra-se registrada em Aurélio e Aulete. Ambos os lexicógrafos remetem a *guajuru* cuja acepção é “arvore rosácea de raiz, casca, folhas e flores adstringentes”. Consta na literatura sobre a fauna brasileira, GAJURU como fruto comum em *áreas costeiras*, normalmente encontrado no Rio Grande do Norte, Ceará, Pernambuco e Pará.

Que motivação semântica teria levado os informantes a usarem a forma em pauta para designar “Tipo de mestiço (pele preta, cabelo li-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

so)”? Teria ocorrido um processo metafórico tendo em esta o sema [+ rosáceo] constante na acepção registrada pelos referidos lexicógrafos?

A forma *laranjo* encontra-se registrada em Aurélio como “animal *vacum* que tem o pelo de cor tirante à já laranja”. Aulete também a registra na acepção “fruto da laranjeira, baga esférica dividida em vários septos ou gomos, cuja casca é de um amarelo dourado”. No entanto, a forma se encontra cartografada, no ponto 58, como designação para “Outros tipos de mestiço”, conforme atesta a nota “pessoa de cor marrom com cabelo louro muito claro”. A análise dos semas da ocorrência da forma para designar outros tipos de mestiço e a acepção constante nos verbetes consultados aponta para um provável processo de extensão semântica da acepção registrada em Aurélio, especialmente no que diz respeito à cor do “pelo tirante à da laranja”, já que o mestiço *laranjo* tem o cabelo avermelhado, semelhante à cor da laranja.

Formiga-de-roça, designação comum aos insetos himenópteros, encontra-se cartografada no ponto 62 para designar “Outros tipos de mestiços”, conforme pode se ler na nota constante na carta “pessoa ruiva”. A forma em questão, na acepção constante na carta, parece resultar de um processo metafórico. Normalmente, o inseto que costuma infestar plantações (roça) tem cor avermelhada. Talvez em função da semelhança do sema [+cor avermelhada] do mestiço com a cor do inseto, o informante ter usado a forma em análise.

4. Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho nos possibilitou a reflexão sobre alguns aspectos semânticos. Para fecharmos a nossa breve análise, reunimos aqui alguns pontos:

- 1) Das designações arroladas 06 encontram-se dicionarizadas com a mesma acepção, 03 com acepção divergente e duas formas (*sarolho* e *saruabo*) não se encontram abonadas nos verbetes consultados.
- 2) As formas que não apresentam a mesma acepção constante nos verbetes consultados ou são motivadas por um processo metafórico ou metonímico e/ou resultam de uma expansão semântica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FERREIRA, Aurelio Buarque. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Carlota da Silveira et al. *Atlas linguístico de Sergipe*. Salvador: UFBA; Aracaju: Fundação Estadual de Cultura de Sergipe, 1987.

FERREIRA, Carlota da Silveira; CARDOSO, Suzana Marcelino. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Livros Horizontes, 1967.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Lisboa: Instituto Nacional do Livro, 1966.

ROSSI, Nelson; CALLOU, Dinah Maria Isensee; FERREIRA, Carlota da Silveira. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SILVA, António Morais. *Grande dicionário da Língua portuguesa*. 10. ed. rev., corr., muito aum. e atual. Lisboa: Confluência, 1950.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

PESQUISA GEOSOCIOLINGUÍSTICA
NO NORTE DO ESTADO DO PARANÁ:
A VARIAÇÃO LEXICAL NA ROTA DO CAFÉ

Thiago Leonardo Ribeiro (UEL)
thiagoleonardoribeiro@gmail.com

RESUMO

A região norte do Paraná, com terra roxa e muito fértil, por volta dos anos 40, passa por uma grande transformação com o surgimento do café, assim como o impacto da cana-de-açúcar no nordeste brasileiro no período colonial ou o ouro na região das Minas Gerais no século XVIII. Por meio dele, surgiram vários municípios fundados pelo fluxo migratório tanto de mineiros, paulistas, nordestinos, dentre outros povos brasileiros, como de imigrantes europeus e asiáticos, acarretando um cenário cultural peculiar. Neste trabalho apresentamos resultados parciais da pesquisa geossociolinguística empreendida com o escopo de registrar a herança lexical deixada pelos colonizadores de cidades que compõem a *Rota do Café*, realizando o registro e o estudo de alguns itens lexicais. Apoiados nos princípios da dialetologia, da geografia linguística, da lexicologia e da sociolinguística, principalmente em Eugenio Coseriu (1987), Fernando Tarallo (1999) e Harald Thun (2005), pesquisadores da variação linguística, o estudo se insere numa perspectiva pluridimensional, uma vez que trataremos da perspectiva diatópica, diasssexual e diageracional. Descrevemos e analisamos os dados recolhidos nos inquéritos *in loco*, resultantes das respostas dadas à questão nº 36 do nosso questionário, “como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?”, equivalente à 138 do questionário semântico-lexical do *Atlas Linguístico do Brasil - ALiB* (2001). Para este estudo foram entrevistados quatro informantes em três cidades, distribuídos em duas faixas etárias, 30 a 50 anos e 60 a 80 anos, de ambos os sexos, com pouca escolaridade, nascidos, preferencialmente, na localidade. Pretendemos, com a análise dos dados, inventariar parte da variação lexical estabelecida com a vinda dos colonizadores. Assim, a contribuição deste estudo é para a descrição da realidade linguística de nossa região, confirmando a heterogeneidade linguística no Paraná e no Brasil.

Palavras-chave:

Geossociolinguística. Variação lexical. Rota do café. Norte do Paraná.

1. Introdução

Ao entrar em contato com a pesquisa sociolinguística, pretendemos seguir os passos de um dialetólogo, estabelecemos como rede de pontos, a *Rota do Café*, presente em nosso Norte Pioneiro e Norte Central do Paraná, o número e perfil de informantes, constituímos nosso instrumento de coleta de dados, levando em consideração a importância do café para o Brasil e especialmente para o norte do nosso Estado. Intencionamos investigar a fala dos moradores dessas cidades buscando por in-

fluência cultural deixada no léxico da população local, uma vez que nessa região foi colonizada por um grande fluxo migratório, recebendo europeus, asiáticos e mesmo mineiros, paulistas e nordestinos.

Objetivamos, então, inventariar parte da variação lexical estabelecida com a vinda dos colonizadores, realizando o registro dessa herança linguística e o estudo de alguns itens lexicais. Para tanto, descrevemos e analisamos os dados recolhidos nos inquéritos *in loco*, resultantes das respostas dadas à questão nº 36 do nosso questionário, “Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?”, equivalente à 138 do questionário semântico-lexical do *Atlas Linguístico do Brasil - ALiB* (2001).

Assim, destacamos que a região norte do Paraná, com terra roxa e muito fértil, era até algumas décadas atrás uma extensa floresta inexplorada. Por volta dos anos 40, esta região passa por uma grande transformação com o surgimento do café. O impacto econômico e social provocado pela cultura cafeeira pode ser comparado, sem exageros, aos impactos da cana-de-açúcar no Nordeste brasileiro no período colonial, ao do ouro na região das Minas Gerais no século XVIII. Nesta região, o café transformou vazios geográficos em regiões prósperas e urbanizadas. Através dele, surgiram vários municípios, atraindo ondas migratórias, tanto de mineiros e paulistas, como de imigrantes europeus e asiáticos, que juntamente com os brasileiros de diversas regiões, proporcionaram uma especificidade cultural singular. (ROTA DO CAFÉ, *on-line*).

Segundo estudos de Cynthia Delmonaco de Castro (2001, p. 25-26), no aspecto social, o café se destaca como ensejador da miscigenação da população brasileira, uma vez que atraiu muitos imigrantes (alemães, negros, japoneses, etc.) para o Brasil, e fator responsável pela colonização das terras do Brasil, pois, além dos imigrantes houve também uma migração interna no país.

2. Arcabouço teórico

A geolinguística, hoje uma área da dialetologia, consiste em um modo de estudar a diversidade da linguagem por meio de atlas linguísticos, uma série de mapas do mesmo território, sendo um mapa para cada conceito ou fonema (série de fonema), cuja existência tenha sido comprovada pelo investigador numa rede de pontos (localidades) previamente estabelecida. (COSERIU, 1987, p. 82)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na busca por um retrato linguístico das diversidades regionais, conforme afirma Fabiane Cristina Altino (2009, p. 34), temos a migração, o contato entre as culturas, o menor ou o maior grau de acesso à mídia e à escolaridade, entre outros fatores, contribuindo para que a língua seja cada vez mais dinâmica e sofra mudanças continuamente.

Em Maria Teresa Camargo Biderman (1987, p. 81), verificamos que o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo e, ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Além disso, compreende a autora que o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história.

Nessa esteira, depreendemos que cada estado ou região de nosso país tem seu patrimônio linguístico, que deve ser respeitado, não podendo ser desconsiderada essa riqueza linguística deixada pelos colonizadores, justificando, então, que se façam os devidos registros para posteriores estudos e para que se perpetue a nossa história do português brasileiro.

Como vivemos em um ambiente *rurbano* com traços de ruralidade, uma vez que a colonização de nossa região se deu pela atração do café, como já explorado anteriormente, por ser a atividade rurícola eminentemente a mais preponderante em nosso Estado, bem como em nossa região Norte, não podemos nos furtar de nossa base linguística rural em oposição à fala culta urbana, o que explica as palavras utilizadas em nosso vocabulário local.

Pela perspectiva de Stella Maris Bortoni-Ricardo, encontramos em sua linha do contínuo de urbanização a definição para área *rurbana*:

No espaço entre eles [dois polos do contínuo: variedades rurais isoladas e variedades urbanas padronizadas] fica uma zona *rurbana*. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53, complemento nosso)

Destaca ainda a mesma autora que “não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos. As fronteiras são flu-

idas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53)

Assim, verificamos que o dialeto caipira se encontra em plena vitalidade, ao contrário do que previa Amadeu Amaral em 1920, que entendia estar “condenado a desaparecer em prazo mais ou menos breve”, diante de causas como a abolição do trabalho escravo, que altera a diferença dialetal, a chegada de imigrantes, o incremento de mais instruções e novas formas de comunicação, intensificando o contato entre interior e capital. (AMARAL, 1981, p. 42)

A respeito da capacidade da fala de representar de diferentes formas a realidade, mesmo em comunidades homogêneas, Sanimar Busse (2008, p. 02) apregoa que

é possível perceber essa realidade, que se coloca como uma réstia por onde se vislumbram sombras do passado que se unem como elos da história. A fala resguarda nos seus traços mais diversos e específicos o presente e o passado, reconstruindo o trajeto dos grupos no espaço e no tempo.

A citada autora, sobre o fenômeno da variação, expõe que “a descrição da fala nos espaços geográficos constitui verdadeiro documento do registro dos elementos que se unem à história, à cultura, aos percursos, aos trajetos no espaço e aos contatos entre as diferentes culturas” (BUSSE, 2008, p. 02). E continua, salientando que um atlas registra por onde estão distribuídas as variantes linguísticas, além de conduzir a estudos das condições de aparecimento ou não de dado fenômeno.

Fernando Tarallo (1999, p. 08) acerca do termo variantes linguísticas esclarece que são “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”.

A língua falada referida acima é o veículo linguístico de comunicação usado em situações naturais de interação social; é o vernáculo, momento em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da enunciação, que se constitui no material básico para a análise sociolinguística. (TARALLO, 1999, p. 19)

Conforme William Labov (2008, p. 244), a observação do vernáculo nos oferece os dados mais sistemáticos para a análise da estrutura linguística. Devemos descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas, mas só podemos obter esses dados por meio da observação sistemática.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3. Metodologia

Os pontos investigados são municípios integrantes da *Rota do Café*, projeto de turismo lançado em 2009 e ainda em desenvolvimento pelo SEBRAE/PR, que proporciona aos visitantes uma oportunidade de voltar às origens, conhecendo a história e vivenciando os atrativos naturais e culturais do norte do Paraná, com roteiros elaborados de acordo com o perfil e necessidade de cada um, com visitas às fazendas históricas, centros culturais, restaurantes rurais e lugares pitorescos, trajeto que parte de Ribeirão Claro e chega a Tamarana, dez cidades distribuídas pelo Norte Pioneiro e Norte Central do Estado do Paraná, conforme mapa ilustrativo encontrado no *site* da rota.



Mapa 1 – Localidades que compõem a *Rota do Café* no Norte do Paraná.
Fonte: *site* Rota do Café²⁷

Nesta empreitada, investigamos os falares de três cidades:

Ribeirão Claro – Os ribeirão-clarenses, com população estimada em 10.949 habitantes, ocupam uma área territorial de 630.325 km².²⁸ No site do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social –

²⁷ Vale ressaltar, que utilizamos a *Rota do Café*, empreendida pelo SEBRAE, por julgar importantes tais destinos para o estudo da linguagem da região norte do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.rotadocafe.tur.br/pt/atrativos.php>>. Acesso em: 17-08-2014.

²⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86410&btOk=ok>>. Acesso em: 22-08-2016.

IPARDES, verificamos que o município se originou do desmembramento de São José da Boa Vista, tem como data de instalação 27 de setembro de 1900 e data de comemoração do município 13 de maio.

Cambará – Os cambaraenses, com população estimada em 25.170 habitantes, ocupam uma área territorial de 365.091 km².²⁹ Através da Lei Estadual n. 2.208, de 28 de março de 1923, foi criado o município de Cambará, com território desmembrado de Jacarezinho e instalado a 21 de setembro de 1924. A data de comemoração do município é 21 de setembro.

Santa Mariana – Os santa-marianenses, com população estimada em 12.432 habitantes, ocupam uma área territorial de 424.746 km².³⁰ No site do IPARDES, verificamos que o município teve origem pelo desmembramento de Bandeirantes, tem como data de instalação 01 de novembro de 1947 e data de comemoração do município 11 de outubro.

Para este estudo, inquiremos doze informantes, quatro entrevistados em três pontos estabelecidos (Ribeirão Claro, Cambará e Santa Mariana), um homem e uma mulher de 30 a 50 anos, e um homem e uma mulher de 60 a 80 anos, com, no máximo, o nível fundamental I de escolaridade.

Quanto à origem familiar dos informantes inquiremos:

Inf. H, faixa I de Ribeirão Claro – pais nascidos em Joaquim Távora (PR).

Inf. M, faixa I de Ribeirão Claro – mãe nascida em Santo Antônio da Platina (PR), e pai nascido no estado de São Paulo.

Inf. H, faixa II de Ribeirão Claro – mãe nascida em Ribeirão Claro (PR), e pai nascido na Itália.

Inf. M, faixa II de Ribeirão Claro – mãe nascida em Descalvado (SP), e pai nascido em Ribeirão Claro (PR).

Inf. H, faixa I de Cambará – pais nascidos em Salinas (MG).

²⁹ Disponível em:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86390&btOk=ok>>. Acesso em: 22-08-2016.

³⁰ Disponível em:

<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86350&btOk=ok>>. Acesso em: 22-08-2016.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Inf. M, faixa I de Cambará – mãe nascida em Minas Gerais e pai nascido em Ribeirão Preto (SP).

Inf. H, faixa II de Cambará – mãe nascida em Jacarezinho-PR, e pai nascido em São João da Bocaina (SP).

Inf. M, faixa II de Cambará – mãe nascida em Dóis Córregos (SP), e pai nascido em Monte Fiascone, Itália.

Inf. H, faixa I de Santa Mariana – mãe nascida em Ipaussu (SP), e pai nascido em Santa Adélia (SP).

Inf. M, faixa I de Santa Mariana – pais nascidos em Três Pontas (MG).

Inf. H, faixa II de Santa Mariana – pais nascidos em Miraí (MG).

Inf. M, faixa II de Santa Mariana – pais nascidos em um navio vindo da Itália e criados em Lençóis Paulista (SP).

Uma vez selecionados os informantes, procedemos à montagem do questionário alicerçados na tríade *o quê, como e quanto* perguntar. Assim, elaboramos questionário escolhendo as lexias mais cabíveis de serem obtidas em nossa rede de pontos, tendo por base os questionários do *Atlas Linguístico do Brasil - ALiB*³¹ (2001), questionário do *Atlas Linguístico do Paraná – ALPR* (AGUILERA, 1994) e o *Glossário da fala popular rural paranaense*, dissertação de mestrado de Rosa Evangelina de Santana Belli Rodrigues (2000).

As entrevistas foram realizadas diretamente pelo pesquisador, nas localidades determinadas, ocasião em que foi aplicado o questionário e solicitado um relato de experiência pessoal.

Concluído o trabalho de campo, seguimos com a transcrição dos dados, busca pela dicionarização das variantes levantadas, análise diatópica, diasssexual e diageracional, e, verificação das possíveis influências para a produção de tais variantes, relacionando os itens lexicais sustentados com a origem familiar do seu falante.

³¹ Mais informações no site *Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB*. Disponível em: <http://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome>. Acesso em: 10 mai. 2014.

4. Análise do corpus

Nosso *corpus* se constitui das respostas dos doze informantes, quatro de Ribeirão Claro, quatro de Cambará e quatro de Santa Mariana, para a questão número nº 36 do nosso questionário, equivalente à 138 do questionário semântico-lexical do *Atlas Linguístico do Brasil*. Pertencente ao campo semântico “HOMEM / Partes do corpo, funções, doenças, comportamento social, ciclos da vida etc.”, possui o seguinte enunciado: “Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?” (PESSOA SOVINA).

Justificamos a escolha da questão por apresentar um grande número de variantes como retorno. Em resposta foram registradas treze variantes lexicais: *munheca*, *pão-duro*, *seguro*, *mão de vaca*, *avarento*, *econômico*, *economista*, *mão-dura*, *mão-fechada*, *muchiba*, *murrinha*, *ridico* e *ruim*, que distribuímos no quadro abaixo, pelas localidades de inquérito, para melhor visualização e análise.

VARIANTES	LOCALIDADES			OCORRÊNCIAS
	Ribeirão Claro	Cambará	Santa Mariana	
MUNHECA	02	03	-	05
PÃO-DURO	02	-	02	04
SEGURO	01	01	01	03
MÃO DE VACA	-	02	-	02
AVARENTO	-	-	01	01
ECONÔMICO	-	01	-	01
ECONOMISTA	-	01	-	01
MÃO-DURA	01	-	-	01
MÃO-FECHADA	-	-	01	01
MUCHIBA	-	-	01	01
MURRINHA	-	01	-	01
RIDICO	-	-	01	01
RUIM	-	01	-	01
	06	10	07	23

Quadro 1 – Pão-duro e variantes por localidade

De doze informantes obtivemos vinte e três respostas, ocorrendo treze variantes diferentes. Ressaltamos que oito dos inquiridos deram mais de uma resposta.

O Quadro 1 mostra que a variante mais produtiva é *munheca*, como resposta dada por dois informantes de Ribeirão Claro e por três em Cambará. A segunda mais frequente é *pão-duro*, que ocorre na fala de dois informantes em Ribeirão Claro e dois em Santa Mariana. A variante

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

seguro foi obtida com um informante em cada localidade, única a figurar nos três lugares. E *mão de vaca*, usada por dois informantes em Cambará. Dentre as expressões com o menor número de ocorrências verificamos *avarento*, *econômico*, *economista*, *mão-dura*, *mão-fechada*, *muchiba*, *murrinha*, *ridico* e *ruim* configurando-se *hapax legomena*, apenas uma ocorrência.

Passamos a examinar o que traz o *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (2009) sobre cada termo colhido:

- **Munheca** [Do esp. *muñeca*.] **S.f.** **1.** A parte da mão em que ela se liga ao braço; pulso. **2.** *Bras.* Designação comum às folhas dos fetos ou samambaias quando principiam a desenvolver-se, tendo a forma de báculo. **3.** *Bras. S.* A mão. **Quebrar a munheca.** *Bras. Pop. V. embriagar* (4). (p. 1374)
- **Pão-duro** [De *pão* + *duro*, da alcinha de um avarento que se alimentava com o pão duro que lhe dava uma padaria]. **Adj.** **2 g. S. 2. g.** *Bras. Fam. V. avaro* (1 e 3) [Pl.: *pães-duros*]. (p. 1481)
- **Seguro** [Do lat. *securu*]. **Adj.** **1.** Livre de perigo [...] **14. V. avaro** (1). [...] (p. 1821)
- **Mão de vaca** **S.f.** **1. Bras. N.E.** Mocotó (1). **2. Bras. N.E. Cul.** Iguaria preparada com o mocotó (1). **S. 2 g. 3. Pop.** Indivíduo mesquinho, avaro. [Pl.: *mãos de vaca*]. (p. 1272)
- **Avarento** [De *avaro*+ *-ento*.] **Adj. S.m.** *V. avaro* (1 e 3) (p. 236)

Avaro [Do lat. *avaru*.] **Adj.** **1.** Que tem avareza, que é sórdido e excessivamente apegado ao dinheiro. [Sin. (muitos deles bras. e/ou pop.): *acanhado*, *agarrado*, *amarrado*, *arrepalhado*, *avarento*, *cainho*, *canguinho*, *canhengue*, *casca*, *cauila*, *cauira*, *escasso*, *esganado*, *fominha*, *manicurto*, *mesquinho*, *migalheiro*, *miserável*, *mitra*, *miúdo*, *morrinha*, *muquirana*, *olhinho*, *pão-duro*, *pelintra*, *pica-fumo*, *piroca*, *resmelengo*, *rezina*, *ridico*, *ridículo*, *seguro*, *socancra*, *somítico*, *sórdido*, *sorrelfa*, *sovina*, *tacanho*, *tenaz*, *tranca*, *unha de fome*, *usurário*, *usu-reiro*, *vilão*, *zura*, *zuraco*.] **2. Fig.** Ciumento, zeloso. **S.m.** **3.** Indivíduo avaro (1). [Sin. (muitos deles bras. e/ou pop.): *avarento*, *amarrado*, *cainho*, *cajueiro*, *canguinhas*, *canguinho*, *casca*, *casquinha*, *catíngia*, *cauila*, *cauira*, *chifre de cabra*, *esganado*, *foca*, *fomenica*, *fominha*, *fona*, *forra-gaitas*, *forreta*, *fuinha*, *futre*, *gaveteiro*, *ginja*, *harpagão*, *manicurto*, *mão de finado*, *mão de leitão*, *mão de vaca*, *mãos-atadas*, *migalheiro*, *mingolas*, *mirra*, *miserável*, *mitra*, *morrinha*, *morto a fome*, *munheca de samambaia*, *muquirá*, *muquirana*, *olhinho*, *pão-duro*, *pica-fumo*, *pirão na unha*, *resmelengo*, *rezina*, *socancra*, *somítico*, *sorrelfa*, *sovina*, *tamanduá*, *tranca*, *unhaca*, *unha de fome*, *unhas de fome*, *unhas*, *usurário*, *usu-reiro*, *vilão*, *vinagre*, *zura*, *zuraco*.] (p. 236)

- **Econômico** [Do gr. *oikonomikós*, pelo lat. *oeconomicu.*] **Adj. 1.** Relativo à economia (1): pensamento *econômico*. [...] **5.** Que controla as despesas; parcimonioso nos gastos; poupado: *Fulano é muito econômico*. [...] (p. 712)
- **Economista** [De *economia* + *-ista.*] **S. 2 g. 1.** Pessoa que trata especialmente de questões econômicas. **2.** *Bras.* Bacharel em ciências econômicas [v. *economia* (1)]. (p. 712)
- **Mão-dura** – encontramos verbete que se aproxima, **Mão de ferro S.f.** Us. em loc. como *com mão de ferro, ter mão de ferro*, etc. [Pl.: *mãos de ferro.*] **Com mão de ferro.** Com rigor; energicamente. **Ter mão de ferro.** Ser enérgico, rigoroso. (p. 1272)
- **Mão-fechada** – encontramos o contrário, **Mão-aberta S. 2 g. Bras. 1.** V. *mãos-rotas*. **2.** Mãos-largas. [Pl.: *mãos-abertas.*] (p. 1272)

Mãos-rotas (rô). **S. 2 g. e 2 n.** Pessoa perdulária; pródigo, gastador, esbanjador; oneômano; mão-furada, mão-aberta, manirroto: “O Damião das Reguiras, / Sem altar, par’cia um santo; / Era no dar um mãos-rotas, / Ninguém dava mais, nem tanto!” (Eugênio de Castro, *Obras Poéticas*, IX, p. 23); “era um mãos-rotas para a pobreza” (Luís de Magalhães, *O Brasileiro Soares*, p. 23). (p. 1273)
- **Muchiba** – encontramos como **Muxiba** [Do quimb. *mu’xiba*, ‘nervo’, ‘veia’.] **S.f. Bras. 1.** Carne magra, para cães. **2.** Peles enrugadas e magras da carne; pelancas. **3.** Seios flácidos. **4.** Fig. V. *bruxa* (2). (p. 1380)
- **Murrinha** – encontramos como **Morrinha S. f. 1.** Sarna epidêmica do gado. [...] **9.** *Bras. Gír. V. avaro* (1 e 3). [...] (p. 1362)
- **Ridico** [F. sincopada de *ridículo.*] **Adj. Bras. MG Fam. V. avaro (1). [Cf. *ridículo* (5)] (p. 1760)**
- **Ruim** (u-ím). [Do lat. vulg. da Península Ibérica **ruinu* < *ruína*, ‘desmoronamento’.] **Adj. 2 g. 1.** Que não tem préstimo; inútil: canhões antigos, obsoletos e ruins foram restaurados. **2.** Que prejudica (física ou moralmente); prejudicial, nocivo, mau. **3.** Que tem má índole; perverso, malvado, mau. **4.** Estragado, deteriorado, podre: *fruta ruim*. **5.** Que apresenta defeito; estragado, defeituoso: *O automóvel está ruim*. **6.** De má qualidade; ordinário: *tecido ruim*. ~ V. *cabelo -, doença -, ferida -, ramo - e vasilha -*. **Comer ruim.** *Bras. N.E. Pop. V. comer da banda podre.* (p. 1780).

As lexias levantadas nas entrevistas estão definidas no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009) da seguinte maneira:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- **Munheca** *s.f.* (sXV) **1** ANAT a parte do corpo que faz a junção da mão com o antebraço; pulso **2** *p.ext. B S.* a mão **3** *B infrm.* indivíduo pouco ou nada generoso, pessoa avara; sovina **4** *B* folha dos fetos ou samambaia quando, em desenvolvimento, assume o formato do báculo • **m de cutia** *SP* chicote em cujo cabo se encontra o formato de um pé ou mão de cutia • **m. de pau** *PE AL infrm.* indivíduo que dirige mal; motorista ruim, barbeiro • **m. de samambaia** *MG infrm.* indivíduo avarento, sovina • **quebrar a m.** *B 1* em determinados esportes, como vôlei, p. ex., aplicar golpe com a mão, vergando o pulso **2** *infm.* embriagar(-se) **3** *infm.* gesticular em demasia e de modo afetado (falando de homem); desmunhecar • **ter boa m.** *B infrm.* ser bom lutador, esp. na queda de braço • GRAM *aum.irreg.:* *munhecação* • ETIM *esp. muñeca* ‘pulso; divisória’ (p. 1331)
- **Pão-duro** *adj.* *2g. S. 2g. B infrm.* **1** m.q. *AVARENTO* s.m. **2** *B infrm.* espátula de borracha presa a um cabo de madeira ou plástico, a qual se usa para raspar alimentos presos em tachos e afins, sem arranhá-los • GRAM *pl.:* *pães-duros* • SIN/VAR *ver* sinonímia de *avarento* • ANT *ver* sinonímia de *perdulário* (p. 1424)
- **Seguro** *adj.* (sXIII) **1** posto a salvo; livre de perigo; garantido, abrigado, protegido <*passou o perigo, eles já estão s.*> [...] **11** *infm.* sovina, avarento • ETIM *lat. securus, a, um* ‘tranquilo, seguro, que não teme’, do *lat. sine* ‘sem’ na forma arcaizada *se*, e *lat. cura* ‘inquietação, aflição, cuidado’ • SIN/VAR *criteroso, honesto;* *ver* tb. sinonímia de *avarento, permanente* e *tranquilo* e antonímia de *contestável, irresoluto* e *perigoso* • ANT *inseguro;* *ver* tb. antonímia de *permanente* e sinonímia de *contestável, irresoluto, medroso, perdulário* e *perigoso* • HOM *seguro* (fl. segurar) (p. 1722)
- **Mão de vaca** *s.f.* ANGIOS m.q. *PATA-DE-VACA* (designação comum’) cf. *mão de vaca* • GRAM *pl.:* *mãos-de-vaca* (p. 1239)
- **Avarento** *adj.s.m.* (sXIII) **1** que ou aquele que é obcecado por adquirir e acumular dinheiro; sovina **2** *p.ext.* que ou quem não é generoso • ETIM *avaro + -ento* • SIN/VAR *avaro, ávido, cainho, canguinhas, canhengue, cauila, caaira, chifre de cabra, cobiçoso, cúpido, fominha, fona, forra-gaitas, forreta, futre, harpagão, manicurto, mão de finado, mão de leitão, mão de vaca, mão-fechada, mesquinho, migalheiro, mingolas, mofino, morrinha, morto a fome, munheca de samambaia, muquirá, muquirana, pão-duro, pica-fumo, pirão na unha, resmengo, rezina, socancra, somítico, sorrelfa, sovelão, sovina, tacanho,*

tranca, unhaca, unha de fome, unhas, zura, zuraco; ver tb. sinonímia de *poupador* • ANT ver sinonímia de *perdulário* (p. 228)

Avaro *adj.s.m* (sXV) **1** m.q. *AVARENTO* • *adj. 2 fig.* que revela zelo ou ciúme • ETIM lat. *avārus,a,um* ‘que tem grande desejo de, que é ávido de dinheiro, cobicioso’ • SIN/VAR como *adj.s.m.*: ver sinonímia de *avarento* • ANT como *adj.s.m.*: ver sinonímia de *perdulário* (p. 228)

- **Econômico** *adj.* (1682) **1** respeitante a economia **2** caracterizado pelo uso cauteloso, eficiente e ponderado dos recursos materiais **3** que controla gastos, que evita desperdícios **4** que gera economia, que reduz gastos **5** que custa pouco; barato **6** que obtém resultados com o mínimo de perdas, erros, dispêndios, tempo • ETIM gr. *oikonomikós,é,ón* ‘hábil na administração de uma casa’, pelo lat. *oeconomicus,a,um* ‘bem ordenado’ • SIN/VAR ver sinonímia de *poupador* • ANT ver sinonímia de *perdulário* (p. 720)
- **Economista** *adj. 2g. S. 2g.* (1811) que ou aquele que está habilitado a prestar, em assunto econômico, assistência profissional a outrem • ETIM *economia* + *-ista*, prov. por infl. do fr. *économiste* ‘grupo de escritores que se ocupavam de questões relativas à riqueza social’ (p. 720)
- **Mão-dura** – encontramos expressões que se aproximam no verbete **Mão** *s.f.* (1255) **1** ANAT extremidade do membro superior, articulada com o antebraço pelo punho e terminada pelo dedos [...] • **m. de ferro 1** governo tirânico, opressor **2** *p.ext.* autoridade implacável; firmeza <*dirigia a família com m. de ferro*> • **m. de finado** *joc.* pessoa avarenta; sovina • **m. de leitão** *B S. joc.* pessoa avarenta; sovina (p. 1238)
- **Mão-fechada** *adj. 2g. S. 2g.* que ou aquele que é sovina; avarento, pão-duro • GRAM pl.: *mãos-fechadas* • SIN/VAR ver sinonímia de *avarento* • ANT ver sinonímia de *perdulário* (p. 1239)
- **Muchiba** – encontramos como **Muxiba** *s.f.* (1899) *B 1 infrm.* carne magra; pelanca **2 fig. infrm.** mulher velha e/ou muito feia; bucho **3** ALIM carne magra e cheia de nervos us. para alimentar animais, esp. cães • *adj. 2g. s.m.* **4** que ou quem é apegado ao dinheiro; avarento, usuário, unha de fome • *muxibas s.f.pl. B pej.* **5** seios magros e caídos • ETIM quimb. *muxiba* ‘músculo, artéria, veia’ • SIN/VAR ver sinonímia de *bucho* (p. 1336)
- **Murrinha** – encontramos como **Morrinha** *s.f.* (1716) **1** VET sarna epidêmica que acomete o gado [...] • *adj. 2g. S. 2g. B infrm.* [...] **11**

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que ou aquele que revela grande apego ao dinheiro; que ou quem é excessivamente econômico; sovina • ETIM orig.controv. • SIN/VAR ver sinonímia de *achaque*, *avarento*, *desgosto*, *fedor*, *maçante*, *prostração*, *sarna* e *vagaroso* • ANT ver antonímia de *desgosto*, *maçante* e *vagaroso* e sinonímia de *perdulário* e *vigor* (p. 1319)

- **Ridico** – encontramos **Ridículo** *adj.* (a1583) **1** que provoca riso, escárnio ou zombaria <indivíduo r.> <atitude r.> [...] **4** *infrm.* que tem muito apego ao dinheiro; sovina, avarento [...] • ETIM lat. *ridicūlus, a, um* ‘risível, jocosos’ • SIN/VAR ver sinonímia de *avarento*, *burlesco* e *cafona* • ANT ver antonímia de *cafona* e sinonímia de *perdulário* (p. 1667)
- **Ruim** \u-ím\ *adj.* 2g. (sXV) **1** destituído de préstimo; inútil <aparelho r.> **2** cujo desempenho é insatisfatório <time r.> **3** que não faz bem; nocivo, pernicioso **4** que é dado a fazer crueldades; mau, perverso **5** que se mostra desagradável para com os outros; irritadiço <gênio r.> **6** que está em estado de decomposição; estragado <queijo r.> **7** com defeito; imperfeito, estragado <a caneta está r.> **8** de qualidade inferior <colchão r.> **9** que causa sensação desagradável <cheiro r.> **10** que apresenta dificuldade; árduo <percurso r.> <momentos r.> **11** que não é oportuno; infeliz, infausto <acontecimento r.> **12** que decorre de avaliação desfavorável, desabonadora <fama r.> **13** que peca por inexatidão; incorreto, impróprio <solução r.> <análise r.> • ETIM talvez **ruino* *adj.* deduzido de *ruína* • SIN/VAR ver sinonímia de *detestável* e *malvado* e antonímia de *favorável* • ANT bom; ver tb. antonímia de *malvado* e sinonímia de *atraente* e *favorável* (p. 1685).

Como podemos verificar, algumas variantes não se encontram dicionarizadas com o sentido buscado nesta pesquisa, certas pessoas ou grupos sociais acabam atribuindo um significado diferente do comumente utilizado para o item lexical, como no caso de *economista* e *ruim*. Então, encontram-se dicionarizadas, porém, não com a acepção desejada, assim ocorre com *econômico* que consta nas duas obras consultadas, mas no sentido de quem controla as despesas, evita desperdícios. Já a expressão *mão-dura* não está dicionarizada.

Abdelhak Razky et al (2012, p. 46), em estudo que trata da variação de pessoa sovina nos dados do *Atlas Geossociolinguístico do Pará*, comentam que

Das variantes encontradas, seis apresentam em sua composição a forma **mão**, como em **mão de vaca**, **mão-fechada**, **mão-trancada**, **mão-apertada**,

mão de sapo, mão de mucura assada. Algumas delas podem facilmente ser compreendidas quando analisada a pergunta do questionário respondida e a relação que ela guarda com o dinheiro. É o caso de **mão apertada, mão fechada, mão trancada ou mesmo econômico, somítico**, por exemplo. Outras, entretanto, só podem ser compreendidas quando se conhecem alguns aspectos da cultura, costumes da comunidade cujo falar foi pesquisado. É o caso de **mão de mucura assada**. Aqui, há necessidade, para compreensão desse uso, de se conhecer hábitos alimentares dessas comunidades ou de outras comunidades que os praticam.

Confirmando a existência das variantes levantadas em nossos inquiridos, consultamos o banco de dados do ALiB e encontramos para a lexia em questão, nas 16 localidades do interior investigadas no Paraná³² pela equipe de inquiridores do projeto, a ocorrência das seguintes variantes: *pão-duro, mão de vaca, cofre-forte, econômico, mão-fechada, canguinha, munheca, seguro, unha-de-fome, murrinha, miserável, curu, come-unha, Tio Patinha, avarento, apertado, mesquinho, muquirana*, e suas variantes fonéticas.

Notamos que ao carrear os registros do citado atlas, datado da primeira década do século XXI, podemos afirmar que as variantes coletadas em 2016 refletem a conservação de referentes como *pão-duro, mão de vaca, econômico, mão-fechada, munheca, seguro, murrinha* e *avarento*.

Desta forma, mister se faz o registro do léxico regional como forma de perenização de unidades léxicas que foram representativas em dado momento da história da língua e da cultura popular.

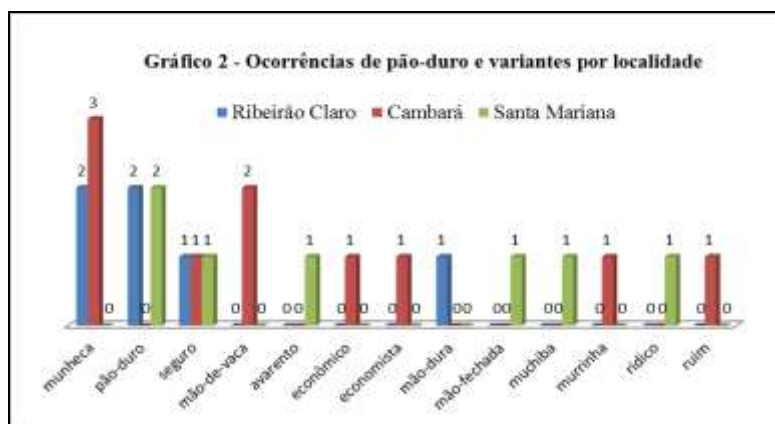
Assim, lembramos que dos doze informantes oito deram mais de uma resposta, resultando em vinte e três ocorrências lexicais nos três pontos investigados.

³² Nova Londrina (207), Londrina (208), Terra Boa (209), Umuarama (210), Tomazina (211), Campo Mourão (212), Cândido de Abreu (213), Piraí do Sul (214), Toledo (215), Adrianópolis (216), São Miguel do Iguacu (217), Imbituva (218), Guarapuava (219), Morretes (221), Lapa (222), Barracão (223).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA



O Gráfico 1 demonstra as ocorrências das variantes obtidas transformadas em porcentagens, comprovando, assim, que a maioria dos informantes respondeu *munheca*, correspondendo a 22% das respostas, 18% *pão-duro*, 13% *seguro*, outros 9% referentes a *mão de vaca*, seguidos de *avarento* 5%, *econômico* 5%, e *economista*, *mão-dura*, *mão-fechada*, *muchiba*, *murrinha*, *rídico* e *ruim*, com 4% cada.



O Gráfico 2 mostra o destaque da forma *munheca* em Cambará; *pão-duro* em igualdade em duas localidades, Ribeirão Claro e Santa Ma-

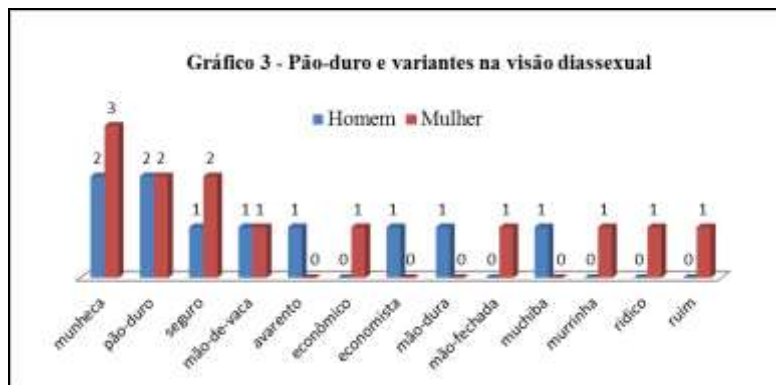
riana; *seguro* ocorrendo uma vez nas três localidades; e *mão de vaca* aparecendo duas vezes em Cambará. As demais variantes foram registradas uma única vez em determinada localidade.

VARIANTES	SEXO		OCORRÊNCIAS
	HOMEM	MULHER	
MUNHECA	02	03	05
PÃO-DURO	02	02	04
SEGURO	01	02	03
MÃO DE VACA	01	01	02
AVARENTO	01	-	01
ECONÔMICO	-	01	01
ECONOMISTA	01	-	01
MÃO-DURA	01	-	01
MÃO-FECHADA	-	01	01
MUCHIBA	01	-	01
MURRINHA	-	01	01
RÍDICO	-	01	01
RUIM	-	01	01
	10	13	23

Quadro 2 – Pão-duro e variantes na visão diasssexual

Das vinte e três ocorrências, dez correspondem à fala dos homens e treze à das mulheres. Portanto, o número de registros masculinos é menor que os femininos, configurando maior contribuição das mulheres.

Com os homens obtivemos dez respostas e registramos oito variantes por eles faladas. Ressaltamos que *mão-dura*, *economista*, *avarento* e *muchiba* foram produzidas somente por eles. Na fala das mulheres registramos treze respostas com nove variantes. Destacamos *econômico*, *mão-fechada*, *murrinha*, *rídico* e *ruim*, informadas somente por elas.



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

Do total de registros (23), *munheca* corresponde a 8,69% do total na fala dos homens e 13,04% na das mulheres o que indica a maior familiaridade delas, em relação a eles, com o nome. Por sua vez, *pão-duro* é equivalente em ambos os grupos de falantes (8,69%); *seguro* foi registrado o dobro para as mulheres, 8,69%, enquanto para os homens, 4,34%; *mão de vaca* em igualdade, 4,34%; *avarento*, *economista*, *mão-dura* e *muchiba* só produzida por homens, resultando em 4,34% cada; *econômico*, *mão-fechada*, *murrinha*, *ridico* e *ruim* apenas por mulheres, 4,34% cada. Podemos inferir que as mulheres foram mais produtivas e inovadoras, com mais respostas e mais variantes.

VARIANTES	FAIXAS ETÁRIAS		OCORRÊNCIAS
	I	II	
MUNHECA	02	03	05
PÃO-DURO	03	01	04
SEGURO	01	02	03
MÃO DE VA- CA	01	01	02
AVARENTO	-	01	01
ECONÔMICO	01	-	01
ECONOMISTA	01	-	01
MÃO-DURA	-	01	01
MÃO- FECHADA	01	-	01
MUCHIBA	-	01	01
MURRINHA	01	-	01
RIDICO	-	01	01
RUIM	01	-	01
	12	11	23

Quadro 3 – Pão-duro e variantes na visão diageracional

Das vinte e três ocorrências, doze foram proferidas por pessoas da faixa etária I (de 30 a 50 anos de idade), enquanto que as pessoas da faixa etária II (de 60 a 80 anos) registraram onze respostas.

Com o grupo da faixa etária I obtivemos doze respostas e registramos nove variantes por eles faladas. Destacamos que *econômico*, *economista*, *mão-fechada*, *murrinha* e *ruim* foram produzidas somente por eles. Na fala do grupo da faixa etária II registramos onze respostas com oito variantes. Responsáveis por *avarento*, *mão-dura*, *muchiba* e *ridico*, informadas somente por eles.



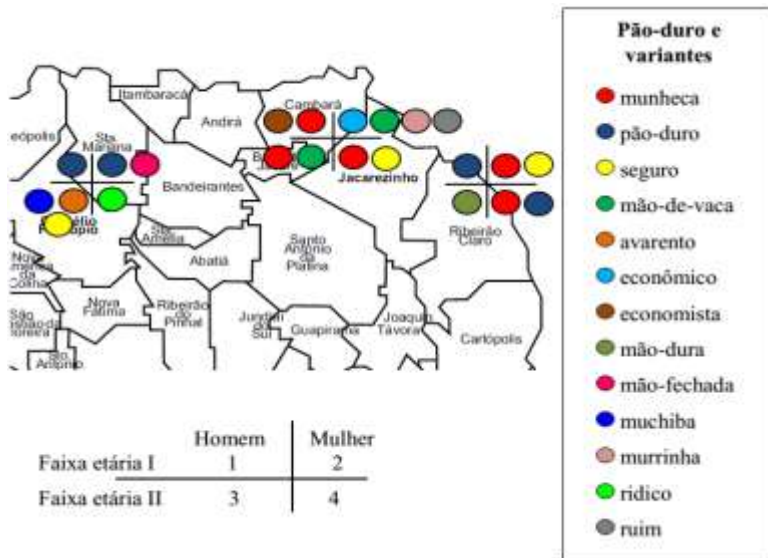
Das vinte e três ocorrências, os informantes da segunda faixa etária foram os que mais responderam *munheca* (13,04%), enquanto os da primeira, 8,69%; já a forma *pão-duro* foi mais frequente na fala dos informantes da faixa etária I, configurando 13,04%, e 4,34% na fala dos informantes da faixa etária II; *seguro* foi registrado o dobro para a faixa etária II, 8,69%, enquanto para a faixa etária I, 4,34%; *mão de vaca* em igualdade, 4,34%; *avarento*, *mão-dura*, *muchiba* e *ridico* só produzidas por informantes da faixa II, resultando em 4,34% cada; *econômico*, *economista*, *mão-fechada*, *murrinha* e *ruim* apenas por informantes da faixa I, 4,34% cada. Podemos inferir que o grupo de informantes da faixa etária I foi mais produtivo e inovador, mesmo que tenha produzido uma resposta e uma variante a mais que o grupo da faixa etária II.

Podemos, ainda, destacar em Ribeirão Claro o informante H da faixa etária II que trouxe a forma mais inovadora *mão-dura*; em Cambará, a informante M da faixa I que além de *mão de vaca*, também dita por outro informante da mesma localidade, apresentou as formas *econômico*, *murrinha* e *ruim*, e o informante H I, que respondeu *economista*; em Santa Mariana, o H II, além de ser responsável por uma ocorrência de *seguro*, também respondida por um informante nas outras localidades, nos informa *avarento* e *muchiba*, e M I com *mão-fechada* e M II com *ridico*.

A seguir, preparamos um esboço de uma carta ilustrando a distribuição diatópica, diasssexual e diageracional ocorrida com as designações colhidas e destacamos, em cada localidade, as variantes dadas como resposta³³.

³³ Mapa do Paraná dividido por municípios. Disponível em: <<http://200.189.113.52/ftp/Mapas/MUNICIPIOS.pdf>>. Acesso em: 16-06-2016.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**



5. Considerações finais

Em elicitación feita com doze informantes distribuídos por três localidades, obtivemos vinte e três ocorrências lexicais referentes às treze variantes levantadas em resposta para a questão n.º 36 do nosso questionário, que corresponde à 138 do questionário semântico-lexical do *Atlas Linguístico do Brasil* (Como se chama a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro e, às vezes, até passa dificuldades para não gastar?): *munheca* (22%), *pão-duro* (18%), *seguro* (13%), *mão de vaca* (9%), *avarento* (5%), *econômico* (5%), e *economista*, *mão-dura*, *mão-fechada*, *muchiba*, *murrinha*, *ridico* e *ruim*, com 4% cada.

Cruzamos os dados e verificamos as possíveis influências para a produção das variantes levantadas, relacionando os itens lexicais sustentados com a origem familiar do seu falante. Depreendemos que as localidades investigadas acarretam além da influência paranaense com pais provindos de outras cidades do Estado, influxo paulista, mineiro e italiano por parte dos grupos familiares.

Assim, nosso trabalho consiste em uma contribuição para a descrição da língua portuguesa falada na região Norte do Estado do Paraná,

descrição da nossa realidade linguística, colaborando para que se confirme a heterogeneidade linguística no Paraná e no Brasil e que se registrem variantes antes que se percam no decurso do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas linguístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

ALTINO, Fabiane Cristina. Estudos dialetológicos no Paraná: convite a um passeio pela história. In: *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, vol. 12, n. 1, p. 33-63, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4176/4594>>. Acesso em: 20-09-2014.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 4. ed. São Paulo: Hucitec/INL-MEC, 1981.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. In: *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, PUCRS, vol. 22, n. 4, p. 81-96, dezembro de 1987. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/ojs/index.php/fale/article/view/17049/11065>>. Acesso em: 20-07-2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O português brasileiro. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BUSSE, Sanimar. Atlas Linguístico-etnográfico da região Oeste do Paraná – o ALERO: um estudo do movimento das línguas e dos dialetos no espaço e no tempo. In: *Anais do CELSUL 2008*. GT – Estudos Geolinguísticos no Brasil, p. 01-17. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/atlas_linguistico_etnografico.pdf>. Acesso em: 20-09-2014.

CASTRO, Cynthia Delmonaco de. *O vocabulário da cultura do café*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COMITÊ Nacional do Projeto ALIB. *Atlas linguístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: Eduel, 2001.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

COSERIU, Eugenio. A geografia linguística. In: _____. *El hombre y sulenguaje*. Trad.: Carlos A. da Fonseca; Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987, p. 79-117.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. *Cadernos Municipais*. Disponível em:
<http://www.ipardes.pr.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=30> Acesso em: 22-08-2016

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

PROJETO Atlas Linguístico do Brasil – ALIB. *Metodologia*. Rede de pontos. Região Sul. Disponível em:
<<http://twiki.ufba.br/twiki/pub/Alib/RedePontos/mapa1-sul.jpg>>. Acesso em: 10-05-2014.

RAZKY, Abdelhak *et al.* Variação de pessoa sovina nos dados do atlas geossociolinguístico do Pará. In: ALTINO, Fabiane Cristina. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a diversidade linguística: uma homenagem a Vanderci de Andrade Aguilera*. Londrina: Midiograf, 2012.

RODRIGUES, Rosa Evangelina de Santana Belli. Para um glossário da fala popular rural paranaense. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000. Disponível em:
<http://www.ufpa.br/alipa/teses_mestrado/londrina/capaat-1.pdf>. Acesso em: 19-04-2015.

ROTA do Café – Norte do Paraná. *Projeto de Turismo Norte Paranaense – SEBRAE/PR*. Disponível em:
<<http://www.rotadocafe.tur.br/index.php>>. Acesso em: 17-08-2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1999.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria Stahl. (Org.). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

PRÓTESES NO PORTUGUÊS RURAL MINEIRO

Maryelle Joelma Cordeiro (UFMG)

maryellecordeiro@gmail.com

Simone Dornelas de Carvalho (UFMG)

simonedornelascarvalho@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo dos casos de prótese no português rural de Minas Gerais. Os *corpora* da pesquisa foram extraídos de 72 entrevistas orais realizadas em seis localidades mineiras – Águas Vermelhas, Passos, Serra do Cipó (que abrange parte dos municípios de Santana do Riacho e Jaboticatubas), Minas Novas, Sabinópolis e Luisburgo – oriundos, respectivamente, das dissertações de Vander Lúcio de Souza (2008), Gisele Aparecida Ribeiro (2010), Cassiane Josefina Freitas (2012), Maryelle Joelma Cordeiro (2013), Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013) e Simone Dornelas Carvalho (2014). Os critérios para a escolha de informantes seguiram normas consagradas em pesquisas dialetais: ter idade igual ou superior a setenta anos, ter nascido ou com permanência na localidade pesquisada, de ambos os sexos; ser analfabeto ou com baixo grau de escolaridade. Para o estudo dos casos de prótese em dados rurais, levaram-se em conta os estudos lexicográficos de Antônio Geraldo da Cunha (1986 e 2010), os estudos etimológicos de Mário Eduardo Viaro (2014). Com relação aos arcaísmos, foram pesquisados os trabalhos de linguística histórica de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002) e Ivo Castro (1991), os estudos ortográficos de Duarte Nunes Leão (1576), João Franco Barreto (1671) e João de Morais Madureira Feijó (1734) e os estudos do dialeto caipira de Amadeu Amaral (1976). Nos dados rurais, podemos observar que os casos de prótese, além de indicar as modificações fonéticas, apontam indícios de estágios pretéritos da língua - os arcaísmos. Entre as formas arcaicas encontradas nos dados podemos citar *alembrar e avoar*, ainda conservados na linguagem rural.

Palavras-chave: Prótese. Arcaísmo. Dados rurais.

1. Introdução

O estudo da prótese se insere em um conjunto de estudos sobre as modificações fonéticas que as palavras de uma língua podem sofrer. Tais alterações são os chamados metaplasmos. De acordo com Mário Eduardo Viaro (2014), esses metaplasmos podem ser modificações por subtrações (aférese, apócope e síncope – síncope da postônica, síncope da pretônica, crase, síncope consonantal, haplologia); por transformações de sons (transformações vocálicas, transformações consonantais – sonorização, vocalização, palatalização, nasalização, assimilação, dissimilação); por transposição (metátese e hiperbismo – sístole e diástole), por fragmentação e unificação de formas, e por adições (epêntese, paragoge e prótese-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

se – esta última modificação por acréscimo constitui o interesse deste estudo).

Os casos de prótese, que correspondem às modificações por aumento, são caracterizados como um fenômeno de inserção de um fonema no início da palavra, como por exemplo, *renegar* > *arrenegar*. Esse fenômeno, juntamente com os casos de supressão, corresponde a alterações fonéticas comuns na fala espontânea.

Em se tratando da fala rural, a adição do fonema é comprovadamente recorrente, como se tem observado em pesquisas que analisam dados rurais. Dessa forma, o estudo da prótese nos dados rurais permite analisar esse metaplasmo por aumento, possibilitando evidenciar indícios de estágios pretéritos da língua - os arcaísmos, que correspondem às palavras que entraram na língua portuguesa no período compreendido entre o século XIII e a primeira metade do século XVI, conforme Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002) e Ivo Castro (1991).

Tais palavras não são mais usuais na norma padrão da língua portuguesa, mas ainda continuam a ser utilizadas na linguagem popular, sobretudo no meio rural.

Para esta análise, foram utilizadas 72 entrevistas orais realizadas em seis localidades mineiras – Águas Vermelhas, Passos, Serra do Cipó (comunidades pertencentes aos municípios de Santana do Riacho e Jaboticatubas), Minas Novas, Sabinópolis e Luisburgo - oriundas, respectivamente, das dissertações de Vander Lúcio de Souza (2008), Gisele Aparecida Ribeiro (2010), Cassiane Josefina Freitas (2012), Maryelle Joelma Cordeiro (2013), Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013) e Simone Dornelas Carvalho (2014). Os critérios para a escolha de informantes seguiram normas consagradas em pesquisas dialetais: idade igual ou superior a setenta anos, nascido ou com permanência na localidade pesquisada, de ambos os sexos; analfabeto ou com baixo grau de escolaridade.

Neste estudo dos casos de prótese em dados rurais, levaram-se em consideração os estudos lexicográficos de Antônio Geraldo da Cunha (1986 e 2010), os estudos etimológicos de Mário Eduardo Viaro (2014). Com relação aos arcaísmos, foram pesquisados os trabalhos de Linguística Histórica de Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002) e Ivo Castro (1991), os estudos ortográficos de Duarte Nunes Leão (1576), João Franco Barreto (1671) e João de Morais Madureira Feijó (1734) e os estudos do dialeto caipira de Amadeu Amaral (1976).

2. Procedimentos metodológicos

2.1. Breve contexto histórico-cultural das localidades pesquisadas

O estado de Minas Gerais é dividido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em doze mesorregiões: 1. Campo das Vertentes, 2. Central Mineira, 3. Jequitinhonha, 4. Metropolitana de Belo Horizonte, 5. Noroeste de Minas, 6. Norte de Minas, 7. Oeste de Minas, 8. Sul e Sudoeste de Minas, 9. Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, 10. Vale do Mucuri, 11. Vale do Rio Doce, 12. Zona da Mata, conforme se pode observar na Figura (1):

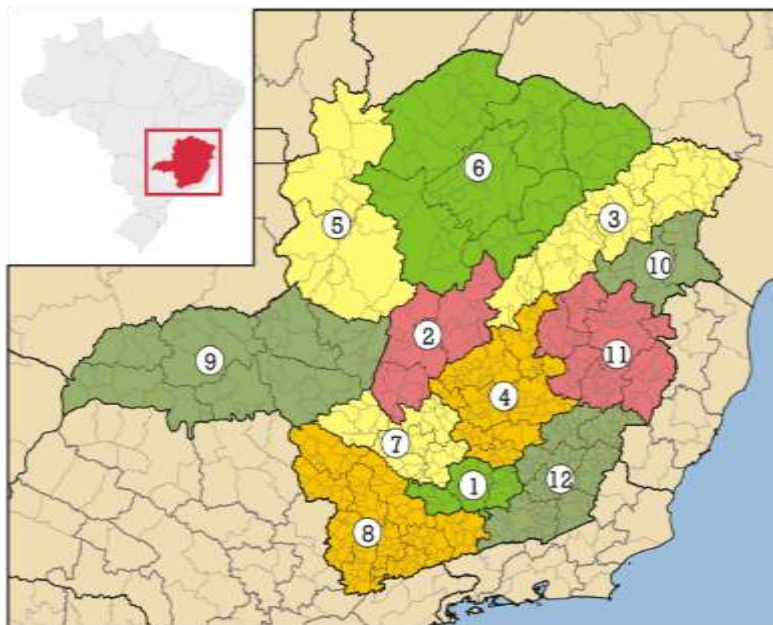


Figura 1: As doze mesorregiões de Minas Gerais. Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cc/MinasGerais_Mesorregions.vg>. Acesso em: 30-08-2016.

Os municípios pesquisados abarcam seis mesorregiões diferentes do estado de Minas Gerais: Norte de Minas, Sul/Sudoeste de Minas, Metropolitana de Belo Horizonte, Jequitinhonha, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O município de Águas Vermelhas está situado na mesorregião Norte de Minas (ver Figura 2) e conta com uma população de 12.722 habitantes. Segundo dados do Censo 2010, 8.941 (70,2%) moradores moram na zona urbana e 3.781 (29,8%) moram na zona rural. A economia do município é basicamente agrária e de subsistência com o cultivo de milho, feijão, arroz e café. De acordo com Vander Lúcio de Souza (2008), o comércio atende às necessidades básicas da população, assim como sua agricultura, destacando-se a cultura da mandioca, de onde deriva a produção de farinha. Águas Vermelhas possui um hospital, unidades de saúde da família, uma agência bancária, além de uma indústria de mineração e uma empresa de comércio de extração de carvão mineral.



Figura 2: Localização do município mineiro de Águas Vermelhas.

Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/MinasGerais_Municip_Aguas_Vermelhas.svg. Acesso em: 30-08-2016.

O município de Passos localiza-se na mesorregião Sul e Sudoeste de Minas (ver Figura 3). Possui 106.313 habitantes, destes 100.866 (95%) residem na zona urbana e 5.447 (5%) residem na zona rural. Destaca-se como polo regional, possuindo uma economia baseada principalmente na agropecuária e no agronegócio, em pequenas indústrias de confecções e móveis. Conforme Gisele Aparecida Ribeiro (2010, p. 66), a questão agropecuária foi fundamental para a formação econômica e cul-

tural desse município: “o gado e as atividades relacionadas a ele fazem parte da vida das pessoas desse lugar há muito tempo”. Na área da saúde, Passos é uma cidade com recursos para o tratamento de várias enfermidades, há cinco hospitais completos no município. Na área da educação, conta com muitas escolas estaduais, municipais e particulares, além de escolas de ensino superior e técnico.



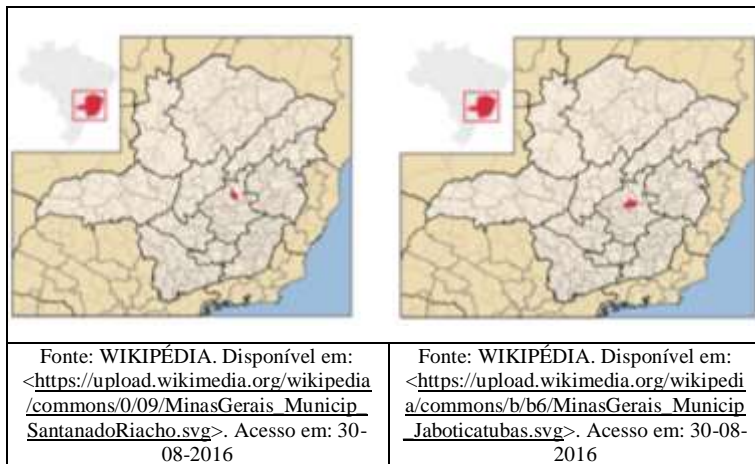
Figura 3: Localização do município mineiro de Passos.

Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e3/MinasGerais_Municip_Passos.svg>. Acesso em: 30 ago. 2016.

A Serra do Cipó, localizada na mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte (ver Figura 4), abrange parte dos municípios de Santana do Riacho e Jaboticatubas. De acordo com o censo do IBGE (2010), a população que vive no entorno da serra é de 1.941 habitantes. Conforme Casiane Josefina Freitas (2012), as atividades turísticas da Serra do Cipó são bastante importantes, devido principalmente aos atrativos naturais presentes na região. Lá, está situada a principal porta de entrada para o Parque Nacional da Serra do Cipó, criado em 1970, com objetivo de proteger os bens naturais existentes na região, abrigo de vários estabelecimentos comerciais, hotéis, pousadas e propriedades rurais.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA



**Figura 4: Localização da Serra do Cipó
(municípios de Santana do Riacho e Jaboticatubas)**

O município de Minas Novas está localizado na mesorregião Jequitinhonha (ver Figura 5). Sua população, segundo dados do último censo do IBGE (2010) é de 30.803 habitantes, sendo aproximadamente 12.590 (41%) moradores na zona urbana e 18.213 (59%) vivendo na zona rural do município. De acordo com Maryelle Joelma Cordeiro (2013), a economia da região está baseada na agricultura, com a produção de milho e feijão, com a criação de pequenos animais para consumo próprio e a pesca realizada no rio Araçuaí. Merece destaque seu artesanato, sobretudo de objetos feitos em argila, famosos tanto no Brasil quanto no exterior. Em tempos pretéritos foi uma das principais zonas de mineração da Capitania de Minas Gerais. Atualmente a atividade mineradora, apesar de bem modesta, é realizada sobretudo no Rio Fanado com a presença de pequenos garimpos de subsistência que, além de explorar o ouro, extraem cristais e pedras semipreciosas e preciosas.



Figura 5: Localização do município mineiro de Minas Novas

Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/66/MinasGerais_Municip_Minas_Novas.svg>. Acesso em: 30-08-2016.

O município de Sabinópolis está localizado na mesorregião Vale do Rio Doce (ver Figura 6). A população do município, de acordo com dados do último censo do IBGE (2010), é de 15.707 mil habitantes: 10.134 (65%) residentes na zona urbana e 5.573 (35%) residentes na zona rural. Sabinópolis possui uma extensa zona rural que se destaca por alavancar a expansão econômica da cidade. De acordo com Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013, p. 33), “ao longo do século XX, o desenvolvimento se deu através da criação de gado, base econômica da cidade, sendo grande parte do leite destinado à fabricação do Queijo do Serro”.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**



Figura 6: Localização do município mineiro de Sabinópolis

Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8f/MinasGerais_Municip_Sabinopolis.svg>. Acesso em: 30 ago. 2016.

Luisburgo pertence à mesorregião da Zona da Mata Mineira (ver Figura 7). Possui uma população predominantemente rural: 1.836 (29,5%) habitantes residem na zona urbana e 4.398 (70,5%) residem na zona rural, de acordo com os dados do Censo IBGE (2010). Tem sua economia voltada basicamente para a agricultura, destacando-se a produção cafeeira. As culturas de ciclos curtos (arroz, milho e feijão) servem apenas como cultura de subsistência. Conforme Simone Dornelas Carvalho (2014), o município não possui infraestrutura autossuficiente: não há hospitais e agências bancárias. Lá, o comércio é formado basicamente por pequenas lojas de roupas, açougue, mercearias, padaria, lojas de material de construção e agropecuário e posto de combustível.



Figura 7: Localização do município mineiro de Luisburgo

Fonte: WIKIPÉDIA. Disponível em:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/92/MinasGerais_Municip_Luisburgo.svg>. Acesso em: 30-08-2016.

Como se pode observar, as localidades pesquisadas abrangem significativamente as mesorregiões de Minas Gerais, ou seja, cada município pesquisado pertence a uma mesorregião diferente.

2.2. Constituição dos *corpora*

As 72 amostras de fala foram gravadas em seis localidades mineiras - Águas Vermelhas, Passos, Serra do Cipó (que abrange parte dos municípios de Jaboticatubas e Santana do Riacho), Minas Novas, Sabi-nópolis e Luisburgo – advindas, respectivamente, das dissertações de Vander Lúcio de Souza (2008), Gisele Aparecida Ribeiro (2010), Cassiane Josefina Freitas (2012), Maryelle Joelma Cordeiro (2013), Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013) e Simone Dornelas Carvalho (2014).

Os critérios para a escolha de informantes seguiram normas consagradas em pesquisas dialetais, utilizadas em vários trabalhos desenvolvidos na UFMG, dentre eles o de Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2004):

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- Ter idade igual ou superior a setenta anos;
- Ter nascido ou com permanência na localidade pesquisada;
- Ser analfabeto ou com baixo grau de escolaridade.

Todas as transcrições levaram em conta os parâmetros propostos pelo *Projeto Pelas Trilhas de Minas: as bandeiras e a língua nas Gerais*, projeto apoiado pela FAPEMIG, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen. Esse modelo não se refere a uma transcrição fonética, trata-se de uma transcrição ortográfica, com adaptações.

As entrevistas foram gravadas, em sua maioria, na própria casa do entrevistado, em conversa informal, com temas sobre o dia a dia dessas pessoas: costumes, tradições, festejos, lida no campo, família.

Na constituição desses *corpora*, levaram-se em consideração os trabalhos de Lesley Milroy (1987) e James Milroy (1992), pois esses informantes integram uma rede densa e multiplex. A rede é densa porque as pessoas se conhecem umas às outras, ou seja, um grande número de pessoas a quem um indivíduo está ligado também estão ligadas umas às outras; e multiplex porque as pessoas interagem em vários campos de atividade: escola, igreja, trabalho, parentesco, esportes etc. Segundo Lesley Milroy (1987, p. 160), “uma estrutura de rede densa e multiplex prevê relativa proximidade às normas do vernáculo”.

No que se refere às regiões rurais, relativamente isoladas, James Milroy (1992) explicita que, devido à população ser menor e com uma cultura mais conservadora, a língua tem a tendência a se manter, desfavorecendo a mudança linguística. Essa afirmação nos permite dizer que nos grandes centros urbanos as redes sociais são mais “fracas”, fazendo com que a norma linguística tenha pouca resistência às transformações, o que acelera os processos de variação e mudança linguística.

O “isolamento” rural, conforme assinala Antonio Candido (1982, p. 83), deve ser entendido em referência ao “grupo de vizinhança” e não ao indivíduo ou à família apenas. Dessa forma, os contatos intergrupais dificilmente significam oportunidade de experiências novas: “por toda parte, as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, os mesmos processos agrícolas, o mesmo equipamento agrícola”. O autor conclui que “semelhante homogeneidade favorece o isolamento cultural e a estabilização das formas sociais”.

3. Pressupostos teóricos

3.1. A prótese

Os metaplasmos por acréscimo caracterizam-se pela adição de um som a uma palavra, seja no início (prótese: *star* > *estar*), no meio (epêntese: *dificuldade* > *dificulidade*) ou no final (paragoge: *sob* > [*’sobi*]). Neste trabalho vamos nos ater ao acréscimo do fonema no início da palavra, ou seja, à análise da prótese.

O termo *prótese*, segundo Mário Eduardo Viaro (2014), provém do grego *prósthesis* “adição” e foi substituído por *prótese* no XIX, aparentemente, sem motivos. De acordo com Mário Eduardo Viaro (2014, p. 132), “a prótese mais frequente ocorreu e (ainda hoje ocorre), nas línguas ibero-americanas em vocábulos que iniciam com *s+consoante-*, seja na transmissão (popular ou culta) das palavras latinas, seja nos empréstimos mais tardios”. Para o autor, nessas línguas ocorrem mais comumente as próteses com *a-*, como se pode observar em palavras como *lembrar* > *alembrear*.

Mário Eduardo Viaro (2014) ressalta que a origem desse *a-* tem explicações diversas: pode ser analógica ou em decorrência de substratos. Como as causas atribuídas à prótese de *a-* são múltiplas, cada caso deve ser elucidado de forma particular. O autor esclarece que nem sempre é claro identificar se *avoar* (atestado no século XIV) é uma prótese de *a-* ou uma conservação do latim *advolare* “voar para perto” ou do latim *avolare* “voar para longe”. Ademais, destaca que é comum se atribuir a causa da prótese *a-*, em palavras femininas, a uma falsa segmentação, relacionada ao artigo *a*, como por exemplo, lat *rutam* > *ruda* > *arruda*. Por fim, expõe que as próteses normalmente são representadas por vogais, mas há casos de prótese consonantal, como por exemplo, germ **werra* > *guerra*.

3.2. Os arcaísmos

Para Rosa Virgínia Mattos e Silva (2002), as características típicas do período arcaico da língua portuguesa são encontradas em documentações remanescentes do período compreendido entre o século XIII e XIV e também na primeira metade do século XVI.

De acordo com Ivo Castro (1991, p. 243), em *Curso de História da Língua Portuguesa*, o fim do período arcaico na língua portuguesa é

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

considerado simbolicamente o ano de 1536, pela representação do último auto de Gil Vicente, *Floresta dos Enganos*; a morte de Garcia de Resende, a impressão da *Grammática da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira e a instalação definitiva da Universidade em Coimbra. Segundo o autor,

para efeitos de periodização, podemos assumir que o português clássico começou quando morreram os últimos falantes que diziam *olhade*, *queredes* ou *cobride*. E eles morreram com Gil Vicente, cujas personagens femininas e idosas ainda usavam formas verbais com [-d-]. É claro que esta fórmula tão nítida e sugestiva deve ser tomada com um pouco de tempero. (CASTRO, 1991, p. 247)

Conforme Maria Filomena Gonçalves (2007), o fim do período arcaico da língua portuguesa foi anunciado bem cedo, com a publicação de uma lista de palavras consideradas antigas, por Duarte Nunes de Leão, na obra *Origem da Língua Portuguesa*, em 1606. Para Maria Filomena Gonçalves,

da tensão entre as “palavras antigas” e as “palavras modernas” teve-se um esboço temporão logo em 1606, na *Origem da Língua Portuguesa*, obra em que Duarte Nunes de Leão apresenta um rol de cento e vinte quatro “vocábulo antigos”. (GONÇALVES, 2007, p.46)

A obra de Duarte Nunes de Leão se destinava a esclarecer e auxiliar na leitura e interpretação de textos. Nela as palavras antigas apareciam sempre acompanhadas das correspondentes versões modernas.

Mário Vilela (1997) diz que os arcaísmos podem ser classificados em gráficos (como em *Villela* e *Queiroz*, em vez dos atuais *Vilela* e *Queirós*); fonéticos (como em *oiro*, *toiro*, para as atuais *ouro* e *touro*); morfológicos (como em *soides*, *estaides* e *estejaides*, para *sois*, *estais* e *estejais*); sintáticos (como em *isto é a fim do mundo*, no lugar de *isto é o fim do mundo*) e lexicais (como em *escaleira*, para *escada*).

Para a análise dos nossos *corpora* e a indicação da origem da palavra, foi necessária a consulta a uma obra lexicográfica de referência na área de etimologia. No nosso caso, utilizamos o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1986), (2010). Como a maioria dos dicionários não registra formas arcaicas, foram pesquisados os estudos ortográficos de Duarte Nunes Leão (1576), João Franco Barreto (1671) e João de Morais Madureira Feijó (1734) e os estudos do dialeto caipira de Amadeu Amaral (1976) para analisar essas formas.

Assim, nos dizeres de Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2004), o léxico é o patrimônio cultural de um povo, é o subsistema da língua mais aberto, que mais reflete as transformações de uma sociedade. Dessa maneira, podemos destacar que a presença de próteses e arcaísmos são características da fala do meio rural, sobretudo no léxico de pessoas mais idosas.

4. Análise dos dados

Nos corpora analisados foram encontrados 34 casos de prótese. Nos dados de Vander Lúcio de Souza (2008) verifica-se a existência de 4 casos; em Gisele Aparecida Ribeiro (2010) há 3 casos; em Cassiane Josefina Freitas (2012) existem 6 casos; em Maryelle Joelma Cordeiro (2013) foram encontrados 8 casos; em Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013) há 5 casos e em Simone Dornelas Carvalho (2014) 8 casos. São eles:

a) Vander Lúcio de Souza (2008):

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat>Port (CUNHA, 1986) • Trazer lembranças à memória. Recordar-se. Variante de lembrar. “Eu alembro... um mucado eu alembro...”. (Entrevista.7, linha 9) • (alembra ~ lembrar: caso de prótese)

ALEVANTA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Colocar-se de pé. Variante de levantar. “... quebrei o resguardo... mas eu alevantei inflada de camisa...”. (Entrevista 3, linha 105) • (levantar ~ alevantar: caso de prótese)

INTRADIÇÃO • (A) • Nf [SSing] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Transmissão de lendas e costumes através das gerações. Variante de tradição. “É... os mais velhos foram morrendo... uma parte da meninada / aconteceu que num aprenderam... num aprenderam essas intradição e nem seguiu as intradição velha...”. (Entrevista 5, linha 393) • (tradição ~ intradição: caso de prótese)

IZABELÊ • (A) • N2g [SSing] • Obscura (CUNHA, 1986) • Ave de caça, bem colorida, de asas pretas com faixas amarelas, peito castanho, barriga amarelada e a cabeça e parte de trás do pescoço meio avermelhada; jaó. Variante de zabelê. “Izabelê é um pássaro tipo uma galinha... ela

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

num senta em pau não... ela vive no chão...”. (Entrevista 5, linha 661) • (zabelê ~ izabelê: caso de prótese)

b) Gisele Aparecida Ribeiro (2010):

AJUNTA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Por junto, reunir, apanhar, recolher. Variante de juntar. • “Mais cê pricisava vê o tanto de gente que ajuntava. Rodava isso tudo aí de tratore, de carreta. Aquê povão memo”. (Entrevista 3, linha 95) • (juntar ~ ajuntar: caso de prótese)

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Recordar, vir à lembrança. • “Cê num alembra dela não. Ele era muito chique”. (Entrevista 10, linha 332) • (lembrar ~ alembra: caso de prótese)

ENVI(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • O mesmo que vir. • “E daí quando nós todo mundo () nós envinha embora, os cachorrinho da C... envinha um grandão”. (Entrevista 1, linhas 124 e 125) • (vir ~ envir: caso de prótese)

c) Cassiane Josefina Freitas (2012):

ABUSCA(R) • (A) • [V] • Obscura (CUNHA, 1986) • Tratar de trazer ou levar. Variante de buscar. • “... fui buscá dispesa é maco maco...ganhei fui abusca...busquei...ô truxe um sacão assim ó tudo cheio. ”. (Entrevista 4, linha 152) • (buscar ~ abuscar: caso de prótese)

ACUIE(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Tirar, desprender separando do ramo ou da haste; apanhar. Variante de colher. • “... o arroz que tinha ... que tava sem cortá levantô e nózi ... nós consiguiui acuiê”. (Entrevista 7, linha 28) • (colher ~ acuierr: caso de prótese)

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Trazer algo à memória, recordar, relembrar. Variante de lembrar. • “Ele era fei menina em vida ô num alembro dele não mais diz que ê era fei demais muito fiuzim...”. (Entrevista 6, linha 375) • (lembrar ~ alembra: caso de prótese)

ALEVANTA(R) • (A) • [V] • Lat > Port • (CUNHA, 1986) Colocar ou colocar-se de pé, elevar-se. Variante de levantar. • “Com deus me deito com deus me alevento... com a graça divina e o sinhô isprito santo”. (Entrevista 1, linha 333) • (levantar ~ alevantar: caso de prótese)

ALEVA(R) • (A) • [V] • Lat > Port • (CUNHA, 1986) Fazer passar de um lugar para outro, carregar, transportar. Variante de levar. • “Ê pegô a cabeça dele assim e impurrô ê pra baxo e ê falô “nossa senhora d’aparcida ondê que cês vão alevá ieu” aí ê saiu avuano memo e virô lá po lado do Cardoso e ê viu que é o disco voadô memo”. (Entrevista 6, linha 139) • (levar ~ aleva: caso de prótese)

AVUA(R) • (A) • [V] • Lat > Port • (CUNHA, 1986) Sustentar-se ou mover-se no ar. Variante de voar. • “Do jeito que ê pegô a cabeça dele assim e impurrô ê pra baxo e ê falô nossa senhora d’aparcida ondê que cês vão alevá ieu aí ê saiu avuano memo e virô lá po lado do Cardoso”. (Entrevista 2, linha 26) • (vuar ~ avuá: caso de prótese)

d) Maryelle Joelma Cordeiro (2013):

ADIVIRTIDO • (A) • [ADJ] • Port (CUNHA, 1986) • Que diverte, que alegre e faz rir. Variante de divertido • “Era adivirtido, viu? Pai. Pai num tinha uma que ele num pegava no ispeto. Uma paca. É dá aqueles poção, no ribirão muita água, né? Ela vinha vruup e ele ispetava ela. ”. (Entrevista 3, linha 297) • (divirtido ~ adivirtido: caso de prótese)

AJUNTA(R) • (A) • [V] • Port (CUNHA, 1986) • Por junto, reunir, apañar, recolher. Variante de juntar. • “A hora que o peixe pu... ia cumê no negócio aqui, os peixe ajuntava lá dento, es ia cumeno do lado ela ia iscapulino pra baixo da ponta. ”. (Entrevista 12, linha 461) • (juntar ~ ajuntar: caso de prótese)

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Lembrar, recordar, trazer à memória. • Variante de lembrar. “Eu nem sei se ele alembra não que ele era tava pequeno. Capaz que ele nem alembra”. (Entrevista 1, linha 92) • (lembrar ~ alembra: caso de prótese)

AMUNTA(R) ~ MUNTA(R) • (A) • [V] • Port (CUNHA, 1986) • Por-se sobre um animal, montar. Variante de montar. • “E eu chiano lá na cama, rolano lá. Sangue istrebordano em todos os fi de cabelo. É. Com poco ele chegô, que resolveu. Ele resolveu. Pontô um rapaz amuntado num cavalo lá, aonde eu tava falano. É um milagues. Pode sabê que é. ”. (Entrevista 6, linha 26) • (montar ~ amuntar: caso de prótese)

ARRIUNI(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Juntar, por junto • Variante de reunir. • “Aí era...dia domingo, né? Às vez quando tinha tempo de brincá. Nós morava perto. Nós é...Eis era três irmão. Era V., J. e T. Era os três irmão. Morava perto. Aí arriunia aques bu...minino des

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

...dia de domingo pra brincá de boneca, brincá de fornainha". (Entrevista 1, linha 74) • (reunir ~ arriunir: caso de prótese)

ARROSA(R) • (A) • [V] • Port (CUNHA, 1986) • Tornar cor de rosa. Variante de rosar. • “Pegava a foia de banana, (()) sacudia, sapecava ela, temperava a massa e punha assim ó. Inrolava, inrolava, inrolava. Quem tinha laje pra pô dentro punha. Quem num tinha, punha no chãozim lá do forno, do forno à lenha. Quando aquilo arrosava, tirava e ficava cumeno. É assim que foi minha vida". (Entrevista 11, linha 94) • (rosar ~ arrosar: caso de prótese)

ARRUDIA ~ RUDIA ~ RUDIINHA • (A) • Nf [SSing] • Port (CUNHA, 1986) • Pano enrolado com rosca, e sobre a qual se assenta a carga na cabeça. Variante de rodilha. • “Discasca a mamona e soca e agora a gente faz as, faz os monte de arrudia assim ó”. (Entrevista 3, linha 528) • (rodilha ~ arrudia: caso de prótese)

AVUA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Sustentar-se ou deslocar-se no ar. Variante de voar • “Ele tava inrolado. Inrolado, mas já no jeito de avuá. Que a cobra se ela tivé ispichadinha, se ela tivé ispichadinha cê pode passá um bicho na boca dela que ela pula pra trás”. (Entrevista 5, linha 302) • (voar ~ avoar: caso de prótese)

e) Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013):

AFORÇA(R) A IDEIA • (n/d) • [Fras] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Exercitar a memória. • “... e ele não ten[d]o aquilo copiado ele tem que aforça a ideia pra até aprendê...”. (Entrevista 3, linha 442) • (forçar ~ aforçar: caso de prótese)

AGUARDA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Guardar, conservar na memória. Variante de guardar • “Então ela num quis deixá e eu estudei esse livro... foi só duas coisa que eu aguardei já dentro desses setenta anos mais ou menos que eu num esqueci...”. (Entrevista 3, linha 444) • (guardar ~ aguardar: caso de prótese)

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Trazer algo à memória, recordar, relembrar. Variante de lembrar • “... eu ainda tenho uma meio lembrança de tropa... cê num alembra de tropa não né?”. (Entrevista 2, linha 5) • (lembrar ~ alembra: caso de prótese)

APREPARO • (A) • Nm [Ssing] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Reunião de pessoas para fins recreativos. • “Ô minino... com nós aqui nunca que (

)... quando dava festa só lá pra Sabinópolis... e num tinha tempo de ir a festa nada... quando tinha aí era algum apreparo né... () aqui na roça... ()... o povo bebe... briga e... dá muita má sastifação né... má sastifação...”. (Entrevista 5, linha 272) • (preparo ~ apreparo: caso de prótese)

ARREPARA(R) • (n/d) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 1986) • Prestar atenção em algo. • “No dia do velório de Gustavo... A. saiu de casa... e largô M. toman[d]o conta de tudo lá sozinha e ele saiu... todo mundo arreparô aquilo que ... fez...”. (Entrevista 3, linha 237) • (reparar ~ arreparar: caso de prótese)

f) Simone Dornelas Carvalho (2014):

ACOLOCA(R) • (n/d) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Pôr em algum lugar. Variante de colocar. • “foi só os dois falcido meu avô ... que ... acolocar as peça...”. (Entrevista 1, linha 39) • (colocar ~ qcolocar: caso de prótese)

ADISPOIS • (A) • [ADV] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Em seguida, posteriormente. Variante de depois. • “adispois que lavava aquilo muito bem lavadim ... aqueas fissura ... a gente levava e bo / punh’aquilo pa’ cuzinhá ...”. (Entrevista 2, linha 389) • (depois ~ adispois: caso de prótese)

AJUNTA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Por junto, reunir, apanhar, recolher. Variante de juntar. • “e nũ é que ajuntava moçaiada nem ... nem rapaziada não ... pu’que hoje es fala que se nũ tivê moça nem rapaiz nũ faiz festa né. ”. (Entrevista 3, linha 820) • (juntar ~ ajuntar: caso de prótese)

ALEMBRA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Trazer algo à memória, recordar, relembrar. Variante de lembrar. • “diz que tinha um banquete das / das coisa que era de cumê ... tinha de tudo que a pessoa alembrasse na hora...”. (Entrevista 1, linha 57) • (lembrar ~ alembrar: caso de prótese)

ALEVA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Fazer passar de um lugar para outro, carregar, transportar. Variante de levar. • “intão agora es que tem que / que como diz o caso es que têm que fazê o qu’eu fiz pros meu ... os meu eu sempre alevi na igreja...”. (Entrevista 12, linha 3234) • (levar ~ aleva: caso de prótese)

APREPARA(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Aprontar, arranjar. • “... aí nós chegamo e apreparamo a terra ((tosse) e começamo o

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

memo plantio do café. ”. (Entrevista 12, linha 1348) • (prepar ~ apreparar: caso de prótese)

ARRIUNI(R) • (A) • [V] • Lat > Port (CUNHA, 2010) • Juntar, por junto. Variante de reunir. • “lá nós fiquemo muito tempo arreunino ali...”. (Entrevista 9, linha 2377) • (reunir ~ arriunir: caso de prótese)

ENVI(R)• (A)• [V]•Lat > Port (CUNHA, 2010) • O mesmo que vir. • “ea já envinha imhora mesmo ... eu vim junto... aí eu já / já fui direto ...já fui até na casa dela ... e: conversemo bastante”. (Entrevista 1, linha 128) • (vir ~ envir: caso de prótese)

Quadro comparativo dos casos de próteses encontradas

Souza (2008)	Ribeiro (2010)	Freitas (2012)	Cordeiro (2013)	Miranda (2013)	Carvalho (2014)
x	x	abuscar	x	x	x
x	x	x	x	x	acolocar
x	x	acuiar	x	x	x
x	x	x	x	x	adispois
x	x	x	adivirtido	x	x
x	x	x	x	aforçar	x
x	x	x	x	aguardar	x
x	ajuntar	x	ajuntar	x	ajuntar
alembrar	alembrar	alembrar	alembrar	alembrar	alembrar
alevantar	x	alevantar	x	x	x
x	x	alevar	x	x	alevar
x	x	x	amuntar	x	x

x	x	x	x	apreparo	apreparar
x	x	x	x	arreparar	x
x	x	x	arriunir	x	arriunir
x	x	x	arrosar	x	x
x	x	x	arrudia	x	x
x	x	avuar	avuar	x	x
x	envir	x	x	x	envir
intradção	x	x	x	x	x
izabelê	x		x	x	x

O quadro comparativo expõe as 34 indicações de prótese: Vander Lúcio de Souza (2008) - 4 casos; Gisele Aparecida Ribeiro (2010) - 3 casos; Cassiane Josefina Freitas (2012) - 6 casos; Maryelle Joelma Cordeiro (2013) - 8 casos; Vanderlei Martins Ribeiro Miranda (2013) - 5 casos; Simone Dornelas Carvalho (2014) - 8 casos. Conforme se observa, os vocábulos *alevantar*, *ajuntar*, *alevar*, *apreparar*, *arriuir*, *avuar*, *envir* aparecem em diferentes *corpora*. *Alembrar* destaca-se por ocorrer em todos as localidades pesquisadas. Os demais vocábulos - *abuscar*, *acuiar*, *acolocar*, *adispois*, *adivirtido*, *aforçar*, *aguardar*, *arrosar*, *arrudia*, *intradção* e *izabelê* - não aparecem em outros *corpora*.

Dentre os 19 vocábulos, constantes no quadro, *abuscar*, *acolocar*, *acuiar*, *adispois*, *aforçar*, *adivirtido*, *aguardar*, *ajuntar*, *alembrar*, *alevantar*, *alevar*, *apreparar*, *arreparar*, *arriunir*, *arrosar*, *avuar*, *envir*, *intradção*, *izabelê*, foram identificados 3 casos de arcaísmos.

Na identificação dessas formas arcaicas, levaram-se em conta estudos lexicográficos, lexicológicos e ortográficos que registraram o vocábulo como “antigo”, “arcaico”, “reformação” e “advertências em ordem a emendar”. Essas formas arcaicas são:

ADISPOIS: O vocábulo *despois* é forma arcaica, que se encontra em Camões, entre outros clássicos, segundo Amadeu Amaral (1976). Nos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dados rurais, o vocábulo arcaico *despois* aparece com a prótese vocálica *a-*.

ALEMBRAR: O vocábulo *alembRAR* é antigo na língua portuguesa e aparece nos dicionários atuais como forma popular. De acordo com Amadeu Amaral (1976), aparece na obra de Gil Vicente.

AVUAR: O vocábulo *avovar* consta em Duarte Nunes de Leão (1576) na lista de ‘reformação’ e em João Franco Barreto (1671) nas “advertências em ordem a emendar” como palavras “erradas”. Em João de Morais Madureira Feijó (1734, p. 218), “*Avoar* he abuso, porque devemos dizer so *Voar* do Latim *Volare*. E ainda que no Latim também ha *Advolare*, este significa *voar juntamente*”.

Como se pode observar, o “isolamento” desses falantes rurais, em decorrência da homogeneidade nos padrões de organização social, permite a conservação dessas formas pretéritas na língua.

5. *Considerações finais*

Esta análise dos casos de prótese se desenvolveu a partir de entrevistas com informantes mais velhos e integrantes uma rede densa e multiplex que conservam ainda hoje características da fala rural, inclusive arcaísmos.

A conservação dessas formas linguísticas, não mais usuais na norma padrão da língua portuguesa, pode ser atribuída ao ‘isolamento’ desses falantes que mantêm uma proximidade às normas do vernáculo. Nesse sentido, a rede de um indivíduo pode certamente refletir as afinidades e atitudes pessoais com relação à cultura vernacular, sendo uma correspondência clara e consistente entre a força da estrutura de rede de uma pessoa e o uso da língua. Como bem assinala James Milroy (1992), isso explica porque falantes mostram lealdade às normas da comunidade local, apesar do estigma social ligado a elas, em oposição à “cultura oficial”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BARRETO, João Franco. *Ortografia da lingua portugueza* / per Joam Franco Barretto... – Em Lisboa: na officina de Joam da Costa: a custa de Antonio Leyte mercador de livros, na Rua Nova, 1671.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: um estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

CASTRO, Ivo. *Curso de história da língua portuguesa*. [Colab.: Rita Marquilhas, J. León Acosta]. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CARVALHO, Simone Dornelas. *A mudança da ordem do adjetivo em relação ao nome nos dados rurais de Luisburgo/MG*. 2014. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

CORDEIRO, Maryelle Joelma. *Estudo linguístico no Vale do Jequitinhonha: o léxico de Minas Novas*. 2013. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. [4. ed. 2010]

FEIJÓ, João de Moraes Madureira, Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo Duque de Lafoens / pelo seu mestre João de Moraes Madureyra Feyjo... Lisboa Occidental: na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Senhor Patriarca, 1734.

FREITAS, Cassiane Josefina. *Café com quebra torto: um estudo léxico-cultural da Serra do Cipó/MG*. 2012. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

GONÇALVES, Maria Filomena. A variação lexical no discurso metalinguístico de setecentos: apontamentos sobre o arcaísmo. In: MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; GONÇALVES, Maria Filomena (Org.). *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

LEÃO, Duarte Nunes. *Orthographia da lingoa portuguesa: obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem; Item hum tractado dos pontos das clausulas / pelo licenciado Duarte Nunez do Lião*. Em Lisboa: per Ião de Barreira, 1576.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Reconfigurações socioculturais e linguísticas no Portugal de quinhentos em comparação com o período arcaico. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. (Orgs.). *O português quinhentista: estudos linguísticos*. Salvador: Edufba, 2002. p. 27-41. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/131/1/O%20Portugues%20quinhentista.pdf>>.

MILROY, James. *Linguistic Variation and Change*. On the historical sociolinguistics of English. GB: Basil Blackwell, 1992.

MILROY, Lesley. *Language and Social networks*. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

MIRANDA, Vanderlei Martins Ribeiro. *Léxico e cultura: estudo linguístico na área rural de Sabinópolis-MG*. 2013. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Gisele Aparecida. *O vocabulário rural de Passos/MG: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy*. 2010. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística). – UFMG, Belo Horizonte.

SOUZA, Vander Lúcio de. *Caminho do boi, caminho do homem: o léxico de Águas Vermelhas – Norte de Minas*. 2008. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011

VILELA, Mário. O léxico do português: perspectivação geral. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo: FFLCH/USP, n. 1, p. 31-50, 1997.

**SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
AS CRENÇAS DOS GRADUANDOS NO CURSO DE LETRAS**

Rebeca Louzada Macedo (UEL)
rebeca.macedo@yahoo.com.br

RESUMO

Com respaldo nos estudos da pedagogia da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005 e 2008; FARACO, 2002 e 2008), que compreende como função da escola a garantia do acesso dos falantes à variedade culta, sem deslegitimar a variedade que o discente leva à instituição de ensino, o presente trabalho objetiva investigar se a formação acadêmica influencia as crenças dos futuros professores de língua portuguesa quanto às variedades da língua e a sua importância no ensino. A metodologia deste trabalho consistiu na análise quantitativa e qualitativa de um questionário de crenças aplicado em alunos de primeiro ano e formandos em letras da Universidade Estadual de Londrina. Esta pesquisa justifica-se no conceito de que a crença do professor a respeito das variedades linguísticas influencia em sua prática, e poderá influenciar nas crenças e atitudes linguísticas dos alunos e no seu aprendizado. (BORTONI-RICARDO, 2005; CAMACHO, 2003; CYRANCA, 2014)

Palavras-chave: Variação linguística. Crenças. Formação.

1. Introdução

Os estudos sociolinguísticos de viés variacionista avançaram e têm conduzido à compreensão das variedades linguísticas e de suas motivações tanto sociais quanto linguísticas. O avanço destes estudos permitiu que a academia conhecesse as diversas normas, propostas formalmente por Carlos Alberto Faraco (2008), dentre elas a norma padrão e a norma culta, que diferem entre si.

No entanto, uma proposta de aplicação dos conhecimentos acadêmicos no ensino de língua portuguesa na escola básica está surgindo, os proponentes são, dentre outros, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Carlos Alberto Faraco (2002, 2005 e 2008), Roberto Gomes Camacho, Lúcia Furtado de Mendonça Cyranca. Esta proposta denomina-se pedagogia da variação ou sociolinguística educacional.

O presente trabalho pretende investigar o quanto os professores em formação já estão sendo afetados por esta nova proposta de ensino, analisando quais as crenças que estes professores possuem a respeito da variação linguística na fala dos alunos e das posturas que o professor deve adotar quanto a ela.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Para tanto, aplicou-se um questionário de crenças em alunos de primeiro e quarto (último) ano do curso de licenciatura em letras vernáculas e clássicas da Universidade Estadual de Londrina. O questionário foi analisado a partir do conteúdo das respostas, sendo subdividido nos temas propostos pelas questões.

Esta pesquisa pauta-se nas constatações de que as crenças que os professores possuem em relação ao ensino de língua portuguesa e à variação linguística influenciam nas crenças que os seus alunos terão sobre sua competência linguística.

2. *Referencial Teórico*

2.1. A sociolinguística e o ensino de língua portuguesa

Na década de 70, os estudos sociolinguísticos passaram a crescer e a ter maior visibilidade, protagonizados por William Labov (2008), seu objetivo era sistematizar a língua em sua forma real e heterogênea, pois, “a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais”. (LABOV, 2008, p. 238)

No Brasil, projetos de âmbito nacional, como o NURC, o ALiB, o PHPB e outros de esferas locais têm pesquisado as variedades linguísticas a fim de sistematizar as variedades da língua no Brasil, de acordo com s variáveis sociais, estilísticas, geográficas e históricas. Pesquisadores como Ataliba Teixeira de Castilho (1991, 1998, 1999), Roberto Gomes Camacho (1984, 1988, 2001), Carlos Alberto Faraco (2002, 2005 e 2008), Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), entre muitos outros realizaram e ainda realizam pesquisas sociolinguísticas de fôlego com o objetivo de descrever a língua portuguesa como ocorre no Brasil.

No entanto, como pontuado por Sírio Possenti (2002), tais pesquisas ainda não resolveram os problemas com relação ao ensino de língua portuguesa, muitos são os problemas do ensino de língua materna, deixar todos por conta da sociolinguística é irreal, mas um dos problemas que vêm afetando o ensino encontra-se no âmbito da sociolinguística e está na distância do português vernáculo para a norma padrão ensinada na escola.

Carlos Alberto Faraco (2002) diferencia a norma padrão e a norma culta, neste trabalho serão utilizadas tais expressões de acordo com a aceção do autor, para quem a:

norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por alguns grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, 2002, p. 40)

Já a norma padrão é um fenômeno abstrato, tornando-se uma referência que se encontra acima dos dialetos e variedades da língua e atuando como força centrípeta. A norma culta e a norma padrão não devem se confundir, mas a norma culta é a que mais se aproxima da norma padrão em sua abstração. (FARACO, 2002, p. 42)

Conceituando-se as normas e variedades, surge o questionamento sobre o papel da escola que se depara com a heterogeneidade da língua e a função de ensinar a norma padrão que lhe é atribuída. De um lado há alunos detentores do vernáculo muitas vezes distante da norma culta e de outro a norma padrão ideal e abstrata. Em meio a este duelo, está a questão ideológica que permeia a norma culta de poder e lança as variedades vernaculares à estigmatização.

Assim, não se trata apenas de uma questão curricular, mas o ensino de língua portuguesa encontra-se, assim como todo o ensino formal, em uma encruzilhada ideológica, em que as suas ações podem facilitar ou dificultar o acesso ao poder. Como afirma Maurizio Gnerre (1994, p. 22, *apud* CYRANCA, 2014, p. 82): “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Diante deste problema, diversos autores apresentaram propostas denominadas sociolinguística educacional e pedagogia da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; CYRANCA, 2014; FARACO, 2015) com o intuito de apontar o papel do ensino de língua portuguesa diante dos problemas pontuados e encontrar metodologias que sirvam a este papel.

Sociolinguística educacional é o termo que vem sendo utilizado por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) em suas publicações sobre o assunto, para referir-se “a todas propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). No presente trabalho, este termo será utilizado a partir da aceção da autora.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Para o desempenho de uma ação relevante da sociolinguística na educação, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) volta-se para o conceito da pedagogia culturalmente sensível proposto por Erik Erickson (1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005) que tem o objetivo de criar na escola ambientes de aprendizagem em que os alunos possam participar socialmente e desenvolvam rotinas de fala e escrita presentes em sua cultura. Tal proposta requer mudanças na postura dos professores e alunos e também da sociedade em geral, pois a escola precisa preparar-se para respeitar às características culturais e linguísticas dos alunos, permitindo que estes mantenham a autoestima e tornando viável “sua integração na cultura escolar, que lhes é razoavelmente estranha”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 144)

Assim, um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é revisado e passa a ser compreendido, de acordo com Lúcia Furtado de Mendonça Cyranca (2014), como possibilitar ao aluno o desenvolvimento da norma culta, adicionando-a ao seu repertório linguístico, sem a intenção de substituir sua variedade vernacular.

Para que este objetivo seja alcançado, é preciso, de acordo com as autoras supracitadas, formar professores que possam estabelecer na aula de língua materna um ambiente “culturalmente sensível”, que conheçam as possibilidades da língua heterogênea e que possam atribuir a questões sociais e não linguísticas a estigmatização de algumas variedades. Os cursos de formação inicial constituem um dos agentes responsáveis para que os professores tenham esta postura, por isso, neste trabalho observam-se as influências do curso de formação de professores de língua portuguesa nas crenças dos graduandos.

2.2. Crenças e atitudes nas escolas: o que os professores e alunos pensam do ensino de língua?

O estudo de crenças e atitudes surgiu no espaço da psicologia social, proposto por William W Lambert e Wallace E Lambert (1973), tal estudo busca descobrir quais são as noções de senso comum presentes no julgamento social e verificar a validade dessas noções. Para os autores, as crenças fazem parte do conjunto de fatores que elaboram as atitudes de um sujeito. As atitudes são as expressões e comportamentos que demonstram os julgamentos de valor diante de pessoas, instituições, línguas e etc.

William Labov (2008) realizou uma pesquisa sobre crenças na ilha de Martha's Vineyard e em seu trabalho conceituou as crenças são “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão”.

A partir destes conceitos nota-se que as crenças e atitudes de um sujeito diante da linguagem são inerentes umas às outras, influenciando seu comportamento diante de outros sujeitos falantes, realizando julgamentos e muitas vezes afetando seus relacionamentos, pois a partir destas crenças e atitudes, os sujeitos formatam seus preconceitos estabelecendo quais as formas que preferem prestigiar e estigmatizar.

Em seu trabalho sobre crenças e atitudes de professores e alunos a respeito das variedades linguísticas, Lúcia Furtado de Mendonça Cyranca (2014) ressalta a importância do papel da escola na formação de crenças e atitudes dos alunos, citando os trabalhos de Cláudia Roncarati (1979) e Emmanoel dos Santos (1976).

A partir destes conceitos, o presente trabalho pretende explorar se as crenças dos professores em formação sobre as variedades linguísticas e a sua relevância no ensino de língua portuguesa são alteradas no curso de licenciatura em letras vernáculas e clássicas.

3. As crenças dos professores em formação

Para a realização desta pesquisa, aplicou-se em turmas de primeiro e quarto anos noturnos um questionário composto por oito questões abertas, quatro questões são referentes ao ensino de língua portuguesa e a abordagem da variação linguística em sala de aula e as outras quatro questões abordam as crenças sobre a variação linguística. Neste artigo serão analisadas as questões do primeiro bloco, que abordam o ensino e a sua relação com a variação linguística.

Os questionários foram aplicados no final do primeiro semestre de ambas as turmas, na turma de quarto ano foram obtidos nove questionários respondidos e na turma de primeiro ano foram obtidos quatorze. Como se tratam de questões abertas, as questões foram analisadas qualitativamente, a partir da análise de conteúdos e subdivididas em temas mais recorrentes nas respostas.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Para a apresentação e análise de resultados, as respostas icônicas foram integralmente apresentadas e todas foram distribuídas nas tabelas, os alunos do primeiro ano são apresentados nas tabelas a partir de números antecedidos pelo algarismo (1) e os do quarto ano, antecedidos pelo algarismo (4).

Seguem as respostas dadas às questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa e a abordagem da variação linguística na sala de aula: “Quais os objetivos das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio?”

TEMAS RECORRENTES	1º ANO	4º ANO
Norma Padrão/Culta	11, 14, 15, 17, 18, 113, 114	
Letramento	12	48, 45, 47
Ensino da Língua Materna	11, 13	44
Vestibular	15, 16, 114	
Compreensão de textos e discursos/gêneros	19	42, 43
Comunicação	111, 112	41, 43
Estimular leitura e produção oral e escrita		42, 43, 46
Formação Crítica		43, 46
Reflexão sobre a Língua	112	49
Ensino gramatical	110	

Tabela 1: “Quais os objetivos das aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio?”

Sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa no ensino básico, a maioria dos alunos do primeiro ano referiram-se de maneira simplista ao ensino da norma culta, muitas vezes remetendo-se a esta como a norma correta, como verificado na resposta do aluno 11:

Ajudar o aluno a desenvolver a fala e escrita corretamente, seguindo as normas e padrões descritivos e normativos independente da sua língua materna, o ensino deve ensinar o aluno a desempenhar todos os ensinamentos da língua, sem preconceito.

Alguns deles também se referiram à importância do ensino da língua materna, realçando o seu bom uso, dentre eles encontra-se apenas um aluno do quarto ano, que apresentou a seguinte resposta: “Eu acredito (por experiência própria) que deveria ter como objetivo o aprimoramento da “nossa” língua mãe”. (aluno 44).

Outros alunos do primeiro ano voltaram-se ao vestibular, tema muito valorizado pela mídia e sociedade em geral, pois representa a maior parte das preocupações dos alunos, professores e escolas do ensino básico. Isto pode ser verificado nas respostas do aluno 15: “O objetivo é

passar claramente as normas linguísticas, com o intuito de realizar o vestibular”.

A maioria dos alunos de quarto ano apresentou respostas mais completas, referindo-se ao ensino de gênero, ao letramento e aos estudos literários. Seguem as respostas dadas pelo aluno 42: “Assimilar as normas, variações e a história da língua, suas relações com o texto oral e escrito em todos os gêneros além de estimular os estudos literários”.

Houve também, dentre os alunos do quarto ano a referência ao desenvolvimento do pensamento crítico: “Em teoria, as aulas têm o objetivo de desenvolver a linguagem, o pensamento crítico e a capacidade de raciocinar, compreender e utilizar palavras em suas diferentes formas e contextos”. (aluno 46).

Nota-se a partir das respostas à primeira questão que as crenças em relação ao objetivo do ensino de língua portuguesa são alteradas tornando-se mais sofisticadas quando os alunos alcançam o final do curso. No entanto, os alunos do primeiro ano já apresentam os termos próprios do conhecimento sociolinguístico e apenas um deles apresentou o ensino gramatical como o principal objetivo do ensino de língua portuguesa. Isso se deve muito provavelmente ao ensino maciço de sociolinguística no primeiro semestre, em que os alunos do primeiro ano trabalharam intensivamente com o tema “linguagem e identidade”.

A seguir apresentam-se as respostas dadas para a segunda questão sobre ensino e variação: “O que os professores de língua portuguesa devem fazer a respeito das diferenças entre a língua falada no dia a dia e aquela ensinada na escola?”

Temas recorrentes	1º ano	4º ano
Ensinar/ Mostrar a variação linguística (estão em negrito aqueles que apresentaram a questão do preconceito linguístico em sua resposta)	13, 14, 15, 16, 18, 19, 112, 113	42, 45, 46, 48, 49
Ensinar a norma padrão, respeitando as outras variedades	11, 17, 112	45, 47*
Preparar para a transição entre as variedades		41, 43, 49
Mostrar que ambas são válidas	12	
Melhorar a formação	111	
Mudar a metodologia	114	
Gêneros		48
Ensinar a forma correta	110	

Tabela 2: “O que os professores de língua portuguesa devem fazer a respeito das diferenças entre a língua falada no dia a dia e aquela ensinada na escola?”

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Um aluno do primeiro ano apresentou a resposta que infere que as diferenças linguísticas configuram erro, sua resposta consistiu em: “Ensinar o sistema corretamente” (aluno 110). Mas a maioria deles apresentou respostas que consideram as variações linguísticas importante tema a ser tratado em sala, ressaltando para cinco alunos do primeiro ano e um do quarto ano que se referiram ao preconceito linguístico como tema importante no momento de tratar as diferenças.

Os alunos do quarto ano ressaltaram a questão da transição entre as variedades, apresentando maior propriedade nos conhecimentos sociolinguísticos. Como defendido pelo aluno 43: “O professor de língua portuguesa deve orientar o aluno a como utilizar a fala do aluno em sala em vários contextos sociais, que não existe modo certo e errado e sim uma de saber quando e onde usar o formal e o informal”.

Para a questão “As diferenças entre falares de grupos diversos devem ser abordadas em sala? Se sim, como?” todos os alunos responderam “sim”, seguem na tabela as respostas que discorrem sobre a maneira adequada de realizar esta abordagem:

Temas recorrentes	1º ano	4º ano
Debates, teatros, demonstrações culturais, trabalhos, conferências, filmes, músicas, etc.	16, 19, 111	42, 44
Sem preconceito	11, 15, 114	46, 47
Apresentação de todas as possibilidades/ variedades	18	43, 46
Textos orais		45, 49
Reflexões		48, 49
Leituras e trabalhos com os gêneros		48
Ressaltar a importância do respeito à fala de cada um		15
Esclarecer, mas não ensinar as variedades		17
Apresentação da Linguística	113	
Separação das áreas	112	
Não sei	13	

Tabela 3: “As diferenças entre falares de grupos diversos devem ser abordadas em sala? Se sim, como?”

Nota-se que a maioria dos alunos ainda não elaborou e desconhece maneiras para inserir a variação linguística no trabalho do dia a dia escolar, relegando este assunto às atividades consideradas especiais pelos alunos e professores, como teatros, debates, filmes e etc.

Os alunos do quarto ano apresentaram maior facilidade ao relatar possíveis metodologias, referindo-se aos temas frequentemente abordados no curso de licenciatura como o ensino a partir de gêneros.

Observa-se que não há diferenças entre as crenças das duas turmas, visto que ambas consideram importante o trabalho com o tema, há apenas a competência aprimorada dos alunos do quarto ano que possuem maior domínio teórico e prático para elaborar suas metodologias.

Para a quarta e última questão analisada neste trabalho seguem as respostas na tabela 4:

“As aulas de língua portuguesa devem abordar os falares estigmatizados? Quando os alunos apresentarem falas estigmatizadas, qual deve ser a atitude do professor de língua portuguesa?”

Temas recorrentes	1º ano	4º ano
Abordar a variação e o preconceito	11, 13, 17, 19, 112, 114	42, 46, 49, 45
Não apontar como erro, mas ensinar sobre a adequação aos contextos	113, 114	41, 43, 47, 48
Abordar demonstrando o seu valor	111	41
Sim	14, 15	
Aconselhar individualmente quando houver problemas comunicativos	112	
Não tenho opinião formada, ainda	18	

Tabela 4: “As aulas de língua portuguesa devem abordar os falares estigmatizados? Quando os alunos apresentarem falas estigmatizadas, qual deve ser a atitude do professor de língua portuguesa?”

Todos os alunos do primeiro e quarto ano acreditam que o professor deve abordar as variedades estigmatizadas em suas aulas e a maioria referiu-se ao preconceito linguístico, como apresenta o aluno 11: “Abordar sem preconceito para não prejudicar o aluno quanto ao aprendizado”.

Dois alunos do primeiro ano e quatro do quarto ano referiram-se à questão da adequação, como o aluno 43: “Sim, pois excluir outros falares prioriza uma única fala, o que deve mostrar ao aluno as diferenças e o lugar exato para se falar informalmente ou não”. E o aluno 48: “Sim. Propor uma reflexão sobre os falares (todos) ressaltando que não há erro, mas inadequações. Se o falar estigmatizado for de ordem regional, mostrar que não existe erro nem inadequação, apenas uma forma diferente”.

Diante destes resultados, nota-se pouca diferença nas crenças dos alunos de primeiro e quarto ano, considerando que os últimos apresentam maior domínio dos conteúdos pertinentes ao assunto, por isso apresentaram respostas mais elaboradas principalmente no que se refere às metodologias.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

4. *Considerações finais*

O objetivo da presente pesquisa inscreve-se no âmbito das crenças dos professores de língua portuguesa que se encontram em formação. A partir dos estudos sobre a sociolinguística educacional verificou-se que as crenças dos professores são importantes para a formação das crenças e atitudes dos alunos. Devido a este fator, visou-se investigar neste trabalho a relevância do curso de licenciatura em letras vernáculas e clássicas na formação das crenças destes professores.

A partir da aplicação de um questionário e da análise qualitativa das respostas dadas por alunos de primeiro e quarto ano, a pesquisa mostrou-se inconclusiva para determinar a influência do curso de letras, visto que os alunos do primeiro ano já haviam tido forte contato com as teorias sociolinguísticas no primeiro semestre.

Já que os alunos de primeiro ano utilizaram os termos técnicos do campo sociolinguístico em suas respostas, é possível supor que estes tiveram suas crenças influenciadas pela formação acadêmica, mas seria necessário confirmar tal suposição com uma pesquisa mais categórica no início do primeiro semestre do primeiro ano de formação de professores de língua portuguesa.

As diferenças notadas nas respostas dos alunos de primeiro e quarto ano deveram-se principalmente à formação técnica, visto que os alunos do quarto ano apresentaram maior domínio das teorias, o que é natural, já que estes estão sendo aprendendo conceitos e métodos há mais tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós cheguemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Norma culta e variedades linguísticas*. Disponível em:

<<http://www.acervodigital.unesp.br/group/stream/123456789/01dy17t03.pdf>>. Acesso em: 12-08-2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

CYRANCA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares às variedades cultas: a sociolinguística na escola*. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

LAMBERT, William W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

RONCARATI, Cláudia. Avaliação linguística: identidade e ideologia. In: *Boletim da Abralin*. Maceió: Ufal, 1979, p. 243-247.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
E O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO
A HISPANOFALANTES:
A REPRESENTAÇÃO DO COMPLEMENTO VERBAL

Thaís Leal Rodrigues (UFF)
leal.thais@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais da nossa pesquisa de mestrado, cujo tema é o ensino a falantes de espanhol da representação do complemento verbal, tanto de objeto direto quanto de objeto indireto, fato linguístico variável na língua portuguesa do Brasil. Nosso trabalho consiste em uma análise de materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros, com o intuito de verificar como são apresentados e ensinados os complementos verbais, especialmente os anafóricos, nesses materiais e averiguar se a variação linguística é contemplada no tratamento desse tema.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de português.
Português brasileiro. Hispanofalantes. Complemento verbal.

1. Introdução

Tendo em vista que têm a mesma origem latina, português e espanhol são línguas muito próximas. Por isso é evidente que ao aprender a língua espanhola um lusofalante vai apresentar interferências de sua língua materna na fase inicial de aprendizagem e, da mesma forma, um hispanofalante também será muito influenciado pelo espanhol, quando aprender português, como afirma Percília Santos (1999, p. 49):

Se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique na língua alvo, o português, sem as constantes interferências da sua língua nativa.

Para Leide Maia González (2008, p. 1) a proximidade entre as duas línguas não é tão grande como se imagina, especialmente quando se trata da variedade brasileira do português:

Se ha estudiado centenares de veces sobre la proximidad entre las lenguas española y portuguesa, pero esa cercanía parece ser, al menos en algunos aspectos, por lo menos moderada, sobre todo cuando se compara la variedad más estándar del español con el portugués de Brasil, incluso en el nivel de las variedades más informales de ambas lenguas.

Neste estudo queremos focalizar, à luz da teoria sociolinguística educacional, outro aspecto que nos parece muito relevante. Trata-se da expressão do complemento verbal no português brasileiro. Sabemos que esse tópico gramatical apresenta comportamento variável e que algumas de suas representações não são previstas pela gramática normativa.

Diversas pesquisas constataram que a partir do século XIX o português brasileiro começou a apresentar a perda do clítico acusativo de terceira pessoa do discurso. Paralelamente, os pronomes átonos começam a ser substituídos pelos pronomes tônicos. Além disso, vários estudos demonstram o alto percentual de apagamento dos objetos anafóricos. Tal fato não ocorre na língua espanhola, que, mesmo na sua expressão oral, apresenta todos os objetos preenchidos com os pronomes átonos (MAIA GONZÁLEZ, 1999), sendo bastante limitada a possibilidade de ocorrer um objeto direto anafórico sem pronome.

Segundo Leide Maia González (1999, p. 1), português e espanhol apresentam diferenças no âmbito da realização dos sujeitos e dos objetos pronominais, constituindo o que ela denomina uma “inversa assimetria”, isto é, uma oposição no que diz respeito à presença ou ausência dos pronomes pessoais retos e oblíquos em tais línguas. Enquanto o português brasileiro manifesta uma tendência à realização do sujeito por meio do pronome, o espanhol, ao contrário, apresenta uma necessidade de enfatizar o objeto, retomando-o por meio de clíticos e, muitas vezes duplicando-o. Por outro lado, o português brasileiro caracteriza-se por uma tendência ao apagamento do objeto direto, ao passo que, no espanhol, é comum apagar-se o sujeito (sujeito nulo). Para a pesquisadora, este fenômeno constitui “*uno de los aspectos más problemáticos en el proceso de aprendizaje de cada una de ellas por parte de los hablantes de la otra*”.

Pareceu-nos, então, importante investigar a realização dos objetos – direto e indireto – fato que pode tornar-se confuso na aprendizagem do português por parte de hispanofalantes, se não for ensinado da maneira adequada. Concordamos com Percília Santos (1999, p. 53) quando afirma que: “o ensino de português para falantes de espanhol deve ser diferente daquele voltado para falantes de outros idiomas”. Isso se deve ao fato de o ensino de português a hispanofalante possuir algumas especificidades, tais como a grande facilidade na compreensão da língua estrangeira, desde as primeiras aulas, e o processo de aprendizado mais rápido, o que pode causar uma fossilização precoce da interlíngua. Por isso, há uma necessidade de desenvolver nos alunos uma consciência metalinguística sobre as diferenças existentes entre as duas línguas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Desse modo, no presente estudo, temos o intuito de verificar como a representação do complemento verbal, especialmente o anafórico, tanto de objeto direto como de objeto indireto, vem sendo abordada em alguns livros didáticos utilizados no ensino de português como língua estrangeira.

2. *Fundamentação teórica*

Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da Sociolinguística, corrente linguística que teve início nos Estados Unidos, na década de 1960, como reação ao gerativismo chomskyano e ao estruturalismo saussuriano. Essa teoria concebe a língua como um fato social e está relacionada a outros campos do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a geografia linguística.

É no livro *Padrões Sociolinguísticos* que William Labov (1972) apresenta os principais conceitos da nova disciplina, bem como a metodologia de sua proposta. Segundo essa teoria, o componente social é fundamental na análise linguística, pois, como já foi afirmado, na Sociolinguística, a língua é vista como fenômeno social. Outro aspecto importante dessa abordagem é que, para William Labov, a língua é um sistema heterogêneo. A heterogeneidade linguística, no entanto, não implica de nenhuma forma um caos linguístico, uma vez que há normas subjacentes a toda variação, que, desta forma, pode ser sistematizada. A variação é inerente às línguas, contudo, não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico e nem a comunicação entre seus falantes.

A sociolinguística laboviana é também conhecida como teoria da variação e mudança, por fornecer material metodológico para sistematizar a variação linguística. Para William Labov, heterogeneidade não significa ausência de regras. Na sua visão, as línguas possuem regras categóricas – aquelas que não variam – e regras variáveis. É dessas últimas que a Sociolinguística se ocupa, buscando descobrir os mecanismos que regulam a variação. Nas palavras de Fernando Tarallo (1990, p. 6), a teoria da variação linguística é “um modelo teórico-metodológico que assume o ‘caos’ linguístico como objeto de estudo”.

Para a sociolinguística, um fenômeno em variação jamais pode ser considerado como irrelevante. Além disso, um sociolinguista não pode ter uma posição preconceituosa com relação a alguma variedade. O que muitos consideram “erro” para o sociolinguista é uma variante, isto é,

uma possibilidade na língua em questão. Portanto, fica clara a importância da sociolinguística na formação docente.

No Brasil, a vasta produção sociolinguística vem fornecendo importantes parâmetros pedagógicos para o ensino de português como língua materna, tendo em vista o abismo existente entre o português padrão e o português falado pelos estudantes, sobretudo da rede pública. A contribuição dos estudos sociolinguísticos para a educação brasileira deve-se, sobretudo, à pesquisa de Stella Maris Bortoni-Ricardo (1984, 1985 e 1993), sociolinguista que apontou a necessidade de a escola promover o ensino bidialetal com vistas a facilitar a aprendizagem dos alunos falantes de dialetos não-padrão.

Na perspectiva da sociolinguística educacional, o educador não pode ter uma postura de desrespeito em relação aos saberes do aluno e a sua maneira de falar. Não se deve mais pensar que é dever do professor coibir os usos da língua que se desviem da norma padrão, humilhando os alunos. Como afirma Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004, p. 38):

uma pedagogia que é 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.

Um dos pressupostos da sociolinguística educacional é o reconhecimento de que a competência linguística dos indivíduos demanda que eles dominem os diferentes modos de se expressar em sua própria língua. Sem dúvida, a sociolinguística variacionista contribuiu significativamente para a área de educação, no sentido de que estimulou uma pedagogia que promove o aumento da competência linguística dos alunos, por meio de propostas de ensino que levam em consideração aspectos como: a relação existente entre língua e sociedade; análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e atenuação de preconceitos de ordem sociolinguística.

É óbvio que o aporte dos resultados da pesquisa sociolinguística variacionista para a área de ensino e aprendizagem não se limita à língua materna. Também podemos identificar sua interface com a aquisição de língua estrangeira e, especificamente de português como língua estrangeira, tendo em vista que as análises das variantes das diferentes comunidades de fala fornecem uma perspectiva muito mais realista de como as línguas funcionam do que suas gramáticas tradicionais e também dividido à importância dos aspectos sociais e culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Um ensino de português como língua estrangeira que se baseie na teoria variacionista possibilitará que os aprendizes interpretem o significado dos usos variáveis das formas linguísticas identificadas em contextos marcados pela diversidade cultural. Esse tipo de orientação pedagógica também faz com que o aluno perceba a forma pela qual os falantes nativos fazem uso da variação para expressar suas identidades, especialmente quando a aprendizagem se dá no contexto do país da língua alvo.

Sabemos que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* recomendam que as aulas de língua estrangeira proporcionem aos alunos: a competência de “saber distinguir entre as variantes linguísticas” (BRASIL, 2000, p. 28) e um nível de competência linguística que lhes propicie o acesso a informações de vários tipos, contribuindo, assim, para sua formação como cidadão. Também destacamos que um dos critérios de adoção de livros didáticos de língua estrangeira exigido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é que eles tenham “textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira”. Percebemos que as orientações contidas nesses documentos oficiais que regulamentam o ensino no Brasil ratificam a importância da interface entre a sociolinguística e o ensino de línguas. Desta feita, não há motivo para que materiais didáticos de ensino de português como língua estrangeira continuem baseando-se em descrições nada realistas da nossa língua. Os preceitos adotados para a produção de material didático de português como língua estrangeira devem ser os mesmos recomendados para os livros didáticos de língua materna e de língua estrangeira recomendados pelo PNLD, já que ainda não temos uma medida específica para o ensino de português como língua estrangeira.

Segundo Carina Silva Fragozo (2011, p. 156) “uma das contribuições da sociolinguística para a aquisição de língua estrangeira está relacionada ao que se entende por língua-alvo, muitas vezes confundida com a língua padrão”. Já esclarecemos anteriormente o significado de língua padrão, que consiste na variante detentora de maior prestígio na sociedade. Língua-alvo, por outro lado, pode ser qualquer variante da língua aprendida à qual o aprendiz é exposto e que, por conseguinte, ele toma como modelo. No entanto, nem sempre o estudante de língua estrangeira é exposto à língua padrão, o que influencia diretamente sua produção da língua.

Por isso, é importante que o professor de português como língua estrangeira mostre ao aluno os diferentes registros da língua portuguesa, para que ele seja capaz de escolhê-los conforme a situação de comunica-

ção. Francisco Gomes de Matos (2007) recomenda que se ensine os alunos sobre os usos formal e informal da língua-alvo.

Fica evidente que o conhecimento sociolinguístico é importante para a prática pedagógica, já que

Através deste conhecimento, o professor torna-se capaz de considerar as diferenças linguísticas e culturais entre os membros de uma comunidade, assim como seus valores sociais, de modo a desenvolver o currículo e o método mais adequados para determinados contextos de ensino. (FRAGOZO, 2011, p. 166)

Retomando o tema de nossa pesquisa, no que concerne à enunciação do objeto dentro de um texto ou diálogo, em língua portuguesa do Brasil, há várias possibilidades para a representação desse complemento além do uso dos clíticos. Portanto, constitui-se um fenômeno em variação. Pretendemos, nesta pesquisa, descrever essa variável e avaliar suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira, bem como examinar como este aspecto da nossa língua tem sido tratado nos materiais didáticos voltados ao ensino de português como língua estrangeira. Trata-se de uma pesquisa que se embasa na teoria sociolinguística para analisar materiais didáticos, pois acreditamos que a língua estrangeira deve ser apresentada ao aluno, de maneira a fazê-lo enxergar toda a sua riqueza e variação, a fim de torná-lo capaz de interagir nas diversas situações linguísticas de fala e escrita.

3. Revisão bibliográfica

3.1. A realização do complemento verbal em português

Todas as línguas faladas apresentam variações. Portanto, isso ocorre tanto no português como no espanhol. No caso do português do Brasil, no entanto, parece que há uma distância maior entre língua escrita e língua falada, variedades padrão e variedades não padrão. Este abismo se deve à maneira como se estabeleceu a norma culta no Brasil, com base em um modelo que não era o utilizado aqui. Mas o que nos interessa comentar é como essa diferença pode interferir no processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira. Maria Eugênia Lamoglia Duarte (2000) ressalta:

Isso fica patente, por exemplo, quando se vai ensinar português para estrangeiros. Já na primeira lição, o professor encontra problemas com as estruturas com o verbo "haver", por exemplo. Ele ensina que o que a gramática diz é que "o certo" é: "há muita gente no jardim", mas diz ao aluno que ele vai

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ouvir e falar "tem muita gente no jardim". Ensina que "o certo" é "você foi ao cinema?", mas que ele vai ouvir "você foi no cinema?". Ensina que escrevemos/deveríamos escrever "nós não a vimos ontem", mas falamos/ouvimos "a gente não viu ela ontem". Ensina que a gramática prescreve "Contaram-me uma história", mas ele vai ouvir "Me contaram uma história".

Vamos ater-nos ao penúltimo exemplo, pois se refere ao nosso tema. Conforme afirmam muitos estudiosos (Fernando Tarallo, Maria Eugênia Lamoglia Duarte etc.), nosso quadro de clíticos vem sofrendo um processo de mudança. Muitos estão desaparecendo da língua oral, como é o caso do pronome acusativo de 3ª pessoa "a", utilizado no exemplo acima, ficando o seu uso restrito a situações mais formais tanto de uso oral como escrito. Como mostrou Maria Eugênia Lamoglia Duarte (2000) com este exemplo, no Brasil, o mais comum nesse caso é substituir o clítico acusativo por um pronome tônico. Outras estratégias de retomada do objeto direto também são frequentes, como a repetição do sintagma nominal ou o não preenchimento do complemento (objeto nulo). Logo, outras possíveis realizações para a variável representação do objeto direto anafórico, além de "não vimos ela" são: "não vimos (a) Maria/a menina" ou "não \emptyset vimos". Queremos enfatizar que a postura do professor demonstrada na citação de Maria Eugênia Lamoglia Duarte é a que postulamos.

Em outro estudo, Maria Eugênia Lamoglia Duarte (1989) descreve, com base em metodologia quantitativa, quatro processos de recuperação do objeto direto. O pronome átono aparece como o menos usado, no preenchimento do objeto direto, com 4,9% das ocorrências; em seguida, o pronome *ele*, com 15,4% das ocorrências; depois, o sintagma nominal anafórico, ou seja, a repetição do objeto direto, com 17,1% das ocorrências; e o processo mais usado, com 62,6% das ocorrências é a categoria vazia.

Fernando Tarallo (1990, p. 43) justifica a preferência pelo apagamento do objeto direto: "Uma vez que os pronomes-objeto se encontram em fase de extinção no português falado do Brasil, a luta acaba sendo travada entre as duas formas não-padrão. Das duas a anáfora zero carrega estigma sociolinguístico menos acentuado". Portanto, a incidência maior do objeto nulo é atribuída ao fato de a substituição do clítico por um pronome tônico ser estigmatizada socialmente. Fernando Tarallo (1990, p. 43) defende que essa preferência é ainda maior quando se trata de um objeto inanimado:

Na substituição de pronomes clíticos, a língua falada favorece a anáfora zero, acelerando ainda mais o processo de sua implementação no sistema

quando o SN pronominalizável (isto é, aquele já usado anteriormente e que deveria retornar como pronome) for inanimado.

No que diz respeito aos pronomes anafóricos de objeto indireto, também é possível afirmar que os clíticos estão desaparecendo da gramática do português brasileiro, sendo também apagados na modalidade oral do português. (TARALLO, 1990, p. 43)

Rosane de Andrade Berlinck (1997) fez uma importante pesquisa sobre a realização do objeto indireto, com *corpus* de língua falada e ênfase nas ocorrências em que o objeto indireto possui valor anafórico³⁴. A autora constatou que, nesse caso, a categoria vazia é mais frequente (57%), seguida do pronome clítico (26%) e do sintagma preposicionado com pronome tônico (17%). Rosane de Andrade Berlinck buscou identificar os contextos que favorecem o uso de determinada forma na posição de objeto indireto, tais como: a pessoa gramatical a que se refere o complemento, o tempo verbal, distância entre o complemento anafórico e seu referente.

Quanto à pessoa à que se refere o complemento, revela que há uma predominância da categoria vazia apenas quando o referente é de 1ª ou 3ª pessoas gramaticais; o pronome tônico aparece preferencialmente com a 3ª pessoa do discurso; e o pronome átono predomina com referente de 2ª pessoa.

Ao se considerar o tempo do verbo de que o objeto indireto é complemento, a pesquisa de Rosane de Andrade Berlinck (1997) demonstrou um equilíbrio entre a categoria vazia e o pronome átono, com verbos no presente do indicativo. Já com verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo, houve uma maior ocorrência da categoria vazia. O uso dos clíticos predominou com verbos no futuro do presente do indicativo.

Essa pesquisa também levou em consideração a distância entre o objeto indireto anafórico e o seu referente. Em orações com referente na oração imediatamente anterior, há uma preferência pelo objeto nulo, já com referentes mais distantes ocorre com mais frequência o objeto lexicalizado.

Não podemos deixar de enfatizar ainda o surgimento de novas formas pronominais no português brasileiro, utilizadas tanto na referên-

³⁴ O valor anafórico do objeto indireto é entendido por Rosane de Andrade Berlinck (1997, p. 1) como a "relação de correferência com um elemento mencionado anteriormente".

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cia do sujeito, como dos complementos verbais, a saber, *você* e *a gente*, na substituição de *tu* e *nós*, respectivamente. Este fato acarretou a possibilidade de várias combinações pronominais, algumas de uso padrão e outras de uso não-padrão da língua portuguesa brasileira. Célia Regina Lopes (2007, p. 115) atribui a mudança no paradigma pronominal à inserção das formas inovadoras no quadro de pronomes:

É fato que a implementação de *você* e *a gente* no sistema de pronomes pessoais gerou uma série de reorganizações gramaticais, tanto no subsistema de possessivos, quanto no de pronomes que exercem função de complementos diretos ou indiretos.

Para a autora, o pronome *a gente* é mais usado que *nós*, tanto na função de sujeito quanto na de complemento. Além disso, afirma que esta forma é frequentemente combinada com o pronome oblíquo átono de primeira pessoa do plural *nos*, até mesmo por falantes cultos da língua. Igualmente, é comum a correlação de *você* com o pronome átono de segunda pessoa *te*, apesar de o uso padrão ser com o pronome de terceira pessoa.

Não há porque deixar de comentar tais fatos com os aprendizes hispânicos, até mesmo porque a língua espanhola também passa por fenômenos semelhantes, como também observou Célia Regina Lopes (2007, p. 115): “A constituição do paradigma supletivo é resultado de um processo de mudança similar ao que ocorreu em outras línguas românicas, como é o caso, por exemplo, do *voseo* hispano-americano”.

Gilce de Souza Almeida (2011), em um artigo sobre o pronome *lhe*, afirma que este pronome não caiu em desuso, à semelhança do que ocorre com *o(s)*, *a(s)*, como afirmam alguns estudiosos. Na verdade, tem sido menos utilizada em sua função prototípica. Ocorre que o uso desta forma alterna entre a segunda e a terceira pessoa e entre o dativo e o acusativo. Ao emprego do pronome *lhe* na função de objeto direto dá-se o nome de *lheísmo*. Esse fenômeno pode ser justificado como uma analogia ao funcionamento das formas pronominais que não são de terceira pessoa.

Citando a pesquisa de Conceição de Maria Araújo Ramos (1999)³⁵, Gilce de Souza Almeida (2011) comenta os três comportamentos no uso do pronome *lhe* descritos por Ramos:

³⁵. *O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular* – Tese de doutorado em linguística defendida na Universidade Federal de Alagoas.

- 1) Eixo Rio – São Paulo: *lhe* usado para expressão do dativo de segunda pessoa, relação de respeito/cortesia e *te* para a relação familiar, embora *você* seja usado tanto nas relações de respeito, como de familiaridade.
- 2) Maceió, Recife, Salvador e João Pessoa: *lhe* substitui o *te* como dativo e como acusativo, seu uso não é limitado a situações formais.
- 3) Região Norte e Maranhão: *Você/lhe* são usados no tratamento de cortesia e *tu/te*, no tratamento familiar. Os clíticos *lhe* e *te* são usados tanto para o dativo quanto para o acusativo.

3.2. A realização do complemento verbal em espanhol

No que diz respeito ao espanhol, Leide Maia González (1999) escreveu um artigo em que trata da aquisição dos clíticos em espanhol por brasileiros adultos, trabalho que se apoia em parte de sua tese – *Cadê o Pronome? – O Gato Comeu. Os Pronomes Pessoais na Aquisição/Aprendizagem do Espanhol por Brasileiros Adultos*. Nesse artigo, a autora fala da influência da gramática do português brasileiro no processo de aquisição dos pronomes pelos falantes dessa língua, sobre a interlíngua de aprendizes de espanhol como língua estrangeira. Segundo ela, português e espanhol são línguas inversamente assimétricas no que tange ao uso dos pronomes pessoais:

enquanto o português brasileiro é uma língua de sujeito pronominal predominantemente preenchido e de categorias vazias ou de formas predominantemente tônicas para a expressão dos complementos, o E é claramente uma língua de sujeitos de pronominais predominantemente nulos e de complementos clíticos abundantes, às vezes duplicando (ou duplicados por) uma forma tônica. (MAIA GONZÁLEZ, 1999, p. 166)

Além disso, vale lembrar que o espanhol apresenta um uso dos pronomes de terceira pessoa do discurso (*él, ella, ellos, ellas*) que predominantemente se refere a seres humanos ou seres personificados, tanto na função de sujeito quanto de objeto, enquanto em português brasileiro é possível e frequente o uso de tais pronomes para recuperar seres não-humanos e até mesmo inanimados. Em outras palavras, em espanhol os pronomes tônicos se restringem à referência a pessoas, enquanto os átonos podem referir-se a objetos e a pessoas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Como já foi dito, no que concerne à representação do objeto direto, no português brasileiro, quando se trata de 3ª pessoa de um complemento anafórico, o preenchimento dessa categoria se dá frequentemente sob a forma de um objeto vazio ou mediante o emprego de um pronome tônico. Em espanhol, por outro lado, não se registra o uso de pronome tônico para retomar um objeto. Os casos de objeto nulo também são raríssimos, ocorrendo somente em situações especiais, como na retomada de um complemento genérico:

Me gusta el café, pero no \emptyset tomo, porque me saca el sueño.

¿Y el café que he preparado? ¿Ya lo has tomado?

Adriana Martins Simões (2012, p. 17) também registra a possibilidade de ocorrência da categoria vazia em referência a antecedente [-específico; -definido] e exemplifica da seguinte maneira:

-específico; -definido	+específico; +definido
- Compraste flores?	- Compraste las flores?
- Sí, compré.	- Sí, las compré.

Também é permitido o apagamento do objeto em orações relativas. Por exemplo:

¿Dónde está la comida que he comprado para donar \emptyset ?

Com exceção desses casos, o mais comum, em qualquer situação discursiva, é o preenchimento do objeto direto por um pronome oblíquo átono. Adrián Pablo Fanjul (2014, p. 40) ressaltou que enquanto no espanhol esses pronomes

ocorrem em qualquer registro da língua, desde os mais formais até os mais informais ou ainda vulgares, e na fala de todos os setores sociais, qualquer que seja seu grau de escolaridade, no PB, alguns dos equivalentes desses pronomes, sobretudo os de 3ª pessoa (*o, a, os, as* e seus alomorfes), ocorrem apenas em enunciados com fortes requisitos de formalidade, predominantemente escritos.

Frases como a que vimos no exemplo de Maria Eugênia Lamoglia Duarte acima (A gente não viu ela ontem) são improváveis em espanhol (**Nosotros no vimos ella ayer*). Segundo Adriana Martins Simões (2012, p. 18), o espanhol só permite que o pronome tônico ocorra na função acusativa, “em casos em que é correferente com o clítico e haja necessidade de estabelecer contraste entre diferentes referentes, bem como se restringe a antecedente [+humano]”:

Lo vi a él.

E com relação ao objeto nulo, Adrián Pablo Fanjul (2014, p. 32) exemplifica tal fenômeno com a seguinte frase hipotética, que representaria um a tradução literal de uma frase em português, com o objeto nulo:

No había pensado cortarø, decidíø en el momento.

A interpretação desse tipo de frase por parte de um falante de espanhol que não esteja familiarizado com o português brasileiro ficaria, segundo o autor, seriamente comprometida, ainda que o contexto possibilitasse a recuperação do referente. Adrián Pablo Fanjul (2014, p.32) assinala que o entendimento de tal frase poderia ser lento ou até mesmo incorreto, com a interpretação do verbo *cortar*, com o sentido de “romper um compromisso”, diferente do significado original, que se refere ao ato de aparar o cabelo. Isso se deve ao fato de que o verbo *cortar* na primeira acepção não exige complemento, na língua espanhola. Sendo assim, a tradução acima de um trecho de *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, de Clarisse Lispector, resulta incompleta. Seu original é:

Eu não tinha planejado cortar, resolvi na hora.

E a tradução adequada, publicada na versão em espanhol, traduzida por Cristina Sáenz de Tejada e Juan García Gayo é a seguinte:

No había pensado cortármelo, lo decidí en el momento.

Esse exemplo de Adrián Pablo Fanjul reitera o nosso ponto de vista a respeito da importância de um ensino coerente do preenchimento do complemento verbal em língua portuguesa. Se o ensino desse tópico gramatical continuar voltado apenas para uma abordagem normativa, o aprendiz de português brasileiro ficará no mínimo confuso ao ler em um livro de uma célebre escritora brasileira, como é o caso de Clarice Lispector, uma frase com a ocorrência de objeto vazio.

Adriana Martins Simões (2012) também comenta sobre tais diferenças sintáticas existentes entre português e espanhol. Com base na pesquisa de Telma Magalhães (2006)³⁶, Adriana Martins Simões (2012, p. 16) afirma que:

Devido ao processo e mudança linguística, o clítico de 3ª pessoa já não faria parte da gramática adquirida naturalmente no PB contemporâneo, uma vez que não aparece na fala de crianças adquirindo essa língua. Apesar de ter sido extinto da aquisição natural, esse clítico permanece ainda na produção, sobretudo escrita, de brasileiros escolarizados (...). Assim, a permanência desse clí-

³⁶ O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro. Tese de doutorado defendida na UNICAMP.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tico na gramática do PB seria produto de instrução formal. (...) Quanto ao espanhol, ao contrário do PB, o clítico é adquirido naturalmente, incorporando-se à gramática nuclear da língua I, dado que é produzido inclusive por falantes nativos de espanhol sem escolaridade.

No tocante ao objeto indireto, em português brasileiro há a possibilidade de que o mesmo seja representado por um pronome tônico com preposição, por um sintagma nominal preposicionado ou por pronome átono. No espanhol, “podemos afirmar que a expressão própria par o objeto indireto são os pronomes átonos” (FANJUL, 2014, p. 42). As outras formas são consideradas exceções, e quando ocorrem aparecem acompanhadas do pronome átono, ou seja, em espanhol, é comum o emprego duplicado do objeto indireto, como em:

Les dije a los alumnos que no vinieran el próximo lunes.

Essa tendência da língua espanhola às formas redundantes, em que há uma coocorrência de clítico e sintagma nominal, verifica-se tanto com sintagmas nominais plenos – como no exemplo acima – quanto com formas pronominais. Segundo Adrián Pablo Fanjul (2014, p. 43), “as formas preposicionadas, sempre opcionais do ponto de vista sintático, respondem a necessidades da progressão informativa”. Servem para introduzir uma informação nova no discurso e para contrastar uma informação dada. O uso do pronome átono no preenchimento de tal função, em espanhol, é quase sempre obrigatório, somente é opcional em contextos em que “o objeto indireto preposicionado é um sintagma não pronominal e posposto a um verbo de três argumentos...: (*Le prometimos a Jorge que lo pasaríamos a buscar*)” (FANJUL, 2014, p. 44 e 45). Registre-se que apesar de o uso do clítico nesses casos ser opcional é o mais frequente.

Um último aspecto que diferencia português brasileiro do E, e que também foi destacado por Adrián Pablo Fanjul (2014, p. 45), merece ainda ser comentado. Trata-se da preferência, em português brasileiro, pelo uso da preposição *para* nos objeto indireto preposicionados, ao passo que em língua espanhola há um uso exclusivo da preposição *a*.

4. *Análise do corpus*

Apresentamos a análise de quatro livros de ensino português como língua estrangeira. Para a seleção dos materiais, classificamos aqueles que são os mais utilizados nos cursos brasileiros, bem como buscamos apresentar livros de tipos variados, com público-alvo diversificado,

a fim de verificar se se percebe alguma diferença entre eles, no que tange ao tratamento linguístico-gramatical. Podemos descrever os procedimentos adotados da seguinte maneira:

1. Descrever o tratamento dado à questão do preenchimento do complemento verbal, em cada material.
2. Verificar se a estratégia para representação do complemento verbal apresentada corresponde apenas ao paradigma tradicional ou leva em consideração as outras variedades.
3. Averiguar se a variação linguística, no que se refere ao tema deste trabalho, está contemplada em alguma parte desses materiais, seja nos exercícios propostos, nos textos, nos enunciados, ou na parte teórica.
4. No caso de o material didático contemplar a variação linguística, verificar se essa abordagem se dá de maneira superficial, como uma espécie de comentário acerca de uma curiosidade da língua ou como fato linguístico.
5. Discutir o paradigma pronominal apresentado nos livros didáticos.
6. Apurar em que medida é contemplada a questão da competência sociolinguística.

Procuramos escolher livros atuais (publicados ou com edição corrigida a partir do ano 2000). Os materiais escolhidos estão listados abaixo, em ordem alfabética.

1. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8. ed. / Susanna Florissi, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2014.
2. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. vol. 2 intermediário / Gláucia Roberta Rocha Fernandes; Telma de Lurdes Ferreira; Vera Lúcia Ramos. São Paulo: Disal, 2014.
3. *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros 1* / Emma Eberlein O. F. Lima [et.al.]. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2009.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

4. *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios.* / Susanna Florissi, Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim. São Paulo: Galpão, 2006.

No livro *Bem-vindo*, os pronomes oblíquos são introduzidos na página 49 do livro do aluno, por meio de exercícios práticos. Nessa página não há nenhuma explicação gramatical ou funcional sobre o tema, nem nenhum tipo de sistematização ou quadro. No primeiro exercício, de número 13, pede-se que o aluno complete diálogos com os pronomes oblíquos. O enunciado da questão contextualiza os diálogos, especificando que são conversas entre uma professora esquecida e seus alunos compreensivos.

Há uma importante observação sobre as frases que deverão ser completadas: “Observe que o uso desses pronomes deixa o diálogo com um tom *bastante formal*” (grifo nosso). Em seguida, são dados exemplos de como os estudantes deverão fazer a atividade. Os trechos do diálogo-modelo em que aparecem os pronomes oblíquos são os seguintes: “a senhora pode levá-la”; “o livro que eu lhe emprestei”; “eu me esqueci de trazê-lo” e “vou lhe entregar o livro amanhã”.

A observação que previne os alunos de que o uso dos clíticos deixa o diálogo formal é um avanço e demonstra a influência dos estudos linguísticos na produção do material.

Na página 209, abaixo do quadro de pronomes pessoais, é registrada uma frase-chave, que revela, mais uma vez o caráter inovador do material: “O pronome oblíquo é *facultativo*” (grifo nosso). Faz-se alusão, desse modo, ao apagamento dos objetos. No entanto, não se explica em que casos ocorre tal fenômeno, nem há exemplos, apenas essa curta frase. Em seguida, explica-se a colocação pronominal.

Na página 256 do livro *Muito Prazer* é usado um diálogo para introduzir o tema dos pronomes de objeto direto. Apesar de não ser um texto autêntico, o diálogo parece bastante verossímil. As construções e o vocabulário usados são bastante representativos desse tipo de situação (uma conversa telefônica). Em tal diálogo aparece uma frase com o clítico acusativo de terceira pessoa: “Você a vê ainda hoje?” Dentro do contexto, este uso pareceu-nos bastante plausível. Embora o apagamento do objeto seja a maneira mais frequente de representar o complemento verbal, com o verbo *ver* isso não é tão comum, sendo o preenchimento com o clítico uma opção bastante usada, a depender da situação comunicativa e do nível de escolaridade do falante.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Abaixo do diálogo aparece o quadro *Pronomes Pessoais 1* (p. 256). Ao seu lado há algumas explicações quanto ao uso dos clíticos de terceira pessoa. A explicação 1 esclarece que esses pronomes funcionam como objeto direto. O exemplo dado é o seguinte:

Pedro: Eu vi o Paulo ontem.

Clara: Verdade? Eu o vi na semana passada (o=Paulo)

A segunda nota explica que depois de verbos terminados em *z*, *s* ou *r* são usadas as formas *lo(s)* e *la(s)*. Após o exemplo dado (“Eu *fi-la*”) aparece uma observação entre parênteses: “Não é usado na linguagem oral”. O mesmo ocorre com o exemplo seguinte (“Fazei-*lo*”). Porém, não é dada tal advertência sobre o terceiro exemplo (“Eles vão dizê-*la*”), já que a ênclise com verbo no infinitivo é recorrente na língua falada do português brasileiro, dependendo da situação comunicativa e do nível de escolaridade do falante, entre outros fatores extralinguísticos.

A última observação respeita ao uso de *no(s)* e *na(s)* após verbos terminados em fonema nasal. Novamente aparece o aviso “Não é usado na linguagem oral” (p. 257), ao lado dos exemplos. Em seguida, são propostos alguns exercícios. A primeira atividade consiste em substituir as expressões grifadas por pronomes pessoais retos e oblíquos. A segunda atividade orienta a corrigir alguns erros referentes ao uso de pronomes enclíticos em um diálogo, tais como *no* em lugar de *o*, *o* em lugar de *lo* etc. A última proposta de exercício é de aplicação oral dos pronomes oblíquos de objeto direto.

Na página 261, encontramos um diálogo por telefone entre uma secretária e um executivo, ou seja, uma interação formal. Neste texto, aparecem duas vezes o pronome *lhe* na representação do objeto indireto. Esse contexto é certamente apropriado para a introdução do clítico dativo de terceira pessoa. Após as devidas explicações referentes ao uso dos pronomes de objeto indireto, há alguns exercícios de fixação.

Na página 265, são apresentados os pronomes oblíquos tônicos. No quadro aparecem formas inovadoras, isto é, aquelas que não costumam compor os quadros pronominais mais tradicionais, por exemplo, com *você* e com *a gente*. Na página seguinte, é pedido aos estudantes que completem um diálogo com os pronomes oblíquos tônicos, inclusive os referidos anteriormente. Esse tipo de exercício qualifica e particulariza o material, já que mesmo os que incluem explicações sobre os usos da língua falada, geralmente não contemplam essas formas nos exercícios, co-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mo se os alunos não tivessem que por em prática também os empregos informais da língua que está sendo aprendida.

Na página 48 de *Novo Avenida Brasil*, o tema é pronomes pessoais oblíquos de terceira pessoa gramatical (segunda e terceira pessoas do discurso). Este conteúdo encontra-se na lição 6. Apresenta-se um quadro com exemplos de frases onde figuram os pronomes átonos de objeto direto de 3ª pessoa singular e plural. Um dos exemplos é o seguinte:

Eu conheço Chico. → Eu o conheço.

A mesma estrutura de frase se repete nos exemplos com os demais pronomes. A seguir é proposto um exercício de completar com o clítico, seguindo o modelo dos exemplos anteriores. Não se menciona o uso informal dos pronomes, isto é, o apagamento do objeto, nem o uso do pronome tônico pelo pronome oblíquo.

Depois da tarefa, há outro quadro, no qual se explica que os pronomes átonos de terceira pessoa gramatical (de objeto direto) acima mencionados podem ser usados na referência à segunda pessoa do discurso (você). Este quadro é seguido de outra atividade de completar com o clítico e uma atividade de substituir o objeto pelo clítico *lo* (posposto ao verbo). Então aparecem exemplos de frases com *lo*, *la*, *los* e *las*, mas não são explicadas as situações em que se utilizam essas formas. Depois disso há outras tarefas, duas de escrita e uma de prática oral.

Dessa análise conclui-se que apesar de na Apresentação do livro do aluno afirmar-se que estudos linguísticos influenciaram a nova edição, não percebemos no conteúdo real do livro tal interferência, ao menos no que concerne ao tema de nossa análise: a representação do complemento verbal.

Em *Panorama Brasil*, a única referência ao preenchimento dos complementos verbais aparece na página 27 do livro. Nesta página, são definidos os pronomes oblíquos e pede-se que os alunos/leitores consultem a página 116 (Explicações gramaticais). Esta página traz uma explicação breve e normativa desse tema gramatical.

Em seguida, é proposto apenas um exercício para a prática desse tema, que consiste em substituir os pronomes oblíquos das expressões encontradas no exercício pelos termos presentes no texto anterior a que tais pronomes substituem.

O texto no qual aparecem os pronomes oblíquos é um artigo publicado na revista *Época Negócios*. Portanto, trata-se de um registro culto da língua. Por esse motivo apenas é ensinada a variante padrão da variável representação do complemento verbal em português brasileiro. Não são comentadas as outras variantes.

5. Considerações finais

A breve análise de livros didáticos que levamos a cabo até o momento evidenciou a pobreza desses materiais no que toca ao tratamento da variação linguística. Como vimos, o tema dos pronomes átonos e demais estratégias de representação do complemento verbal ainda não é contemplado em toda a sua complexidade, nos materiais didáticos de português para estrangeiros. Ainda é necessário detalhar melhor as diferenças entre fala e escrita, que existem no português brasileiro. Também enfatizamos mais uma vez a necessidade da elaboração de um material didático específico para hispanofalantes, que parta da análise contrastiva entre as duas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gilce de Souza. Prescrição gramatical e uso: o caso do pronome *lhe* no português brasileiro. *Cadernos do CNLF*, vol. XV, n. 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011 p. 2398-2408. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_3/204.pdf>. Acesso em: 06-05-2016.

BERLINCK, Rosane de Andrade. Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil. In: *Anais do II Encontro do CELSUL* (Círculo de Estudos Linguísticos do Sul). Florianópolis: UFSC, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A variação linguística em sala de aula. In: _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 37-44.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. *Pro-posi-*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ções, Campinas, vol. 21, n. 3 (63), p. 45-65, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a04.pdf>>. Acesso em: 28-06-2016.

COELHO, Izete et. al. *Sociolinguística*. Florianópolis: UFSC, 2010.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. *Ensino da língua em contexto de mudança*. 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm>. Acesso em: 08-03-2016.

_____. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português brasileiro. In: TARALLO, Fernando. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989, p. 19-34.

FANJUL, Adrián Pablo. Conhecendo assimetrias: a ocorrência de pronomes pessoais. In: FANJUL, Adrián Pablo; GOZÁLEZ MAIA, Neide (org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, Itacira. A interlíngua de falantes de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

FRAGOZO, Carina Silva. Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Fólio Revista de Letras*, Vitória da Conquista, vol. 3 n. 1, p. 151-167, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/529>>. Acesso em: 28-06-2016.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao>>. Acesso em: 10-05-2016.

LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-119.

MAIA GONZÁLEZ, Neide. Português brasileiro y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, María Teresa; MAIA GONZÁLEZ, Neide. (Coords.). *Signos ELE*, n. 1-2, diciembre 2008. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>>.

_____. Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileiro. In: CELADA, María Teresa; MAIA GONZÁLEZ, Neide. (Coords.). *Signos ELE*, n. 1-2, diciembre 2008. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>>.

_____. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 36, p. 163-176, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1661>>. Acesso em: 06-05-2016.

MATOS, Francisco Gomes de. Influência da linguística em materiais didáticos para ensino de português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 2, p. 47-59, 2007. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6864.pdf>>. Acesso em: 29-06-2016.

MEYER, Rosa Maria de Brito; MEDEIROS, Vanise Gomes de; SILVA, Roberval Teixeira. Português e espanhol: fronteiras sintáticas. In: *Anais de I Congresso da Siple*. Niterói: UFF, 1998.

_____. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: SANTOS, Percília; CUNHA, Maria Jandyra. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Edunb, 1999.

SILVA, Izabel Maria da. *Sociolinguística variacionista, ensino de línguas estrangeiras e avaliação de livros didáticos. A Palavrada*, Bragança (PA), n. 6, p. 93-104, jul./dez./2014. Disponível em: <https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/11/06_izabelmariadasilva_artigo.pdf>. Acesso em: 28-06-2016.

SILVEIRA, Rosane; FONTES, Susana Maria. Dificuldades de hispanofalantes na produção de textos em português. In: CONSOLO, Douglas Altamiro; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2004.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SIMÕES, Adriana Martins. A sintaxe do espanhol e do português brasileiro: evidências para a gramática não nativa do espanhol. *Caracol – Revista do Programa de pós-graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Usp, Dossiê Estudos comparados, São Paulo, n. 4, p. 8-39, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/caracol/issue/view/4899/showToc>>. Acesso em: 20-06-2016.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes; RAMOS, Vera Lúcia. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. vol. 2. São Paulo: Disal, 2014.

FLORISSI, Susanna; PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia Regina Bolanho Andrade. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 8. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2014.

_____. *Panorama Brasil: ensino de português no mundo dos negócios*. São Paulo: Galpão, 2006.

LIMA, Emma Eberlein de Oliveira Fernandes et. al. *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros 1*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2009.

VARIAÇÃO PRONOMINAL NA ESCRITA ACADÊMICA

Thais da Conceição Santos (UFRRJ)

thaissantosbrasil@gmail.com

Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)

hpmarli@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso variável dos pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoas na escrita acadêmica. Tendo em vista que a abordagem proposta para este estudo é a partir do uso real da língua, o corpus a ser utilizado é uma amostra constituída de artigos acadêmicos das áreas de engenharia e pedagogia, publicados em anais de congressos a partir de 2008. Dessa forma é possível identificar os contextos linguísticos que favorecem o uso de cada uma das formas variáveis e comparar os resultados obtidos com os encontrados em outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno. Para a análise, será utilizado o arcabouço teórico e metodológico da sociolinguística variacionista ou quantitativa de origem laboviana. Para o exame do objeto de estudo da pesquisa, seguem-se os procedimentos metodológicos, tais como: revisão de literatura, levantamento e digitação dos trechos em que ocorrem os pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoa, codificação de cada ocorrência levando-se em conta os grupos de fatores a serem estabelecidos, análise qualitativa e quantitativa dos dados e divulgação dos resultados. Quanto aos resultados encontrados, verificou-se que as duas áreas selecionam, preferencialmente, o pronome demonstrativo *este* (e suas variantes) em função anafórica, evidenciando marcas da oralidade na escrita acadêmica.

Palavras-chave:

Heterogeneidade linguística. Pronomes demonstrativos. Escrita acadêmica.

1. Introdução

Este artigo visa apresentar as atividades desenvolvidas durante o período de julho de 2015 a agosto de 2016, a respeito do subprojeto intitulado "O uso variável dos pronomes demonstrativos em artigos acadêmicos", vinculado ao projeto principal "Variação e uso dos pronomes demonstrativos na escrita acadêmica".

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso variável dos pronomes demonstrativos de primeira (*este* e suas variantes) e segunda (*esse* e suas variantes) pessoas na escrita acadêmica. Tendo em vista que a abordagem proposta para este estudo é a partir do uso real da língua, o corpus utilizado foi uma amostra constituída de 20 artigos acadêmicos das áreas

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de engenharia e pedagogia, publicados em anais de congressos a partir de 2009.

Para a análise, foi utilizado o arcabouço teórico e metodológico da sociolinguística variacionista ou quantitativa de origem laboviana.

Esta pesquisa se justifica na medida em que elegeu, para objeto de estudo, o gênero artigo acadêmico, forma, particularmente, preferida pela comunidade acadêmica para divulgação dos resultados de sua pesquisa. Assim, conhecer as características gramaticais dessa escrita, é importante para que se produza um texto mais adequado e eficiente para alcançar seu propósito comunicativo.

2. *Revisão de literatura*

A sociolinguística é uma subárea da linguística e tem como objeto de investigação o estudo de fenômenos linguísticos variáveis, explicáveis à luz da relação entre língua e sociedade. “Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (PAIVA & DUARTE, 2003, p. 138). Com isso, para análise linguística é preciso considerar características relacionadas ao usuário como também aspectos textuais e comunicativos.

O principal precursor da sociolinguística foi Willian Labov que, na década de 60, cria a teoria da variação em que defende que a heterogeneidade linguística é inerente a qualquer língua natural. Segundo essa perspectiva, a variação não ocorre de maneira caótica, nem aleatória. É motivada por fatores linguísticos e extralinguísticos, como região geográfica, faixa etária, grau de escolaridade entre outros fatores. No Brasil, muitos estudiosos têm se debruçado sobre essa questão e pesquisado diversos fenômenos variáveis no português brasileiro. Um deles tem sido o uso variável dos pronomes demonstrativos na fala brasileira.

De acordo com a gramática tradicional,

Pronome é a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em numero limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto. De modo geral, esta referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso. (BECHARA, 2000, p. 498)

Em outras palavras, pronome é a classe gramatical que define ou acompanha o substantivo. O pronome pode exercer várias funções, e cada uma com uma classificação diferente.

Em se tratando de pronomes demonstrativos, Evanildo Bechara (2000, p. 499) afirma que os pronomes demonstrativos “são os que indicam a posição dos seres em relação às três pessoas do discurso. Esta localização pode ser no tempo, no espaço, ou no discurso: 1ª pessoa: este, esta, isto; 2ª pessoa: esse, essa, isso; 3ª pessoa: aquele, aquela, aquilo”. Esses pronomes podem fazer referência a seres, a pessoas, a assuntos localizados no espaço, no tempo ou no texto. Para fazer referência textual, a gramática normativa postula que, em função anafórica, deve-se usar o pronome de segunda pessoa (*esse* e suas variantes) e, em função catafórica, deve-se usar o pronome de primeira pessoa (*este* e suas variantes). Dessa forma, o registro padrão postula um quadro ternário (referência às três pessoas do discurso) em relação aos pronomes demonstrativos. No entanto, diversos trabalhos de natureza variacionista têm demonstrado que, na fala brasileira, esse quadro ternário se reduz a um quadro binário: pronomes de primeira e segunda pessoas (uso variável) X pronome de terceira pessoa.

Cláudia Roncarati fala sobre os estudos realizados no Rio de Janeiro, cujo objetivo era analisar os mostrativos presentes nas variedades da fala carioca. Tais estudos observam a tendência de os brasileiros em substituir “os mostrativos de primeira pessoa (*este* e *isto*) pelas formas de segunda pessoa (*esse* e *isso*)” (RONCARATI, 2003, p. 140), o que acarretou na redução dos mostrativos em dois tipos, sendo *este* e *esse* usados para fazer referência tanto para primeira quanto para segunda pessoas, indiscriminadamente, posto que são gramaticalmente equivalentes, todavia apresentando características estilísticas distintas; o outro tipo é *aquele*, cuja distinção das anteriores é feita pelo falante. A pesquisa teve como um de seus resultados a constatação de o uso de *esse* é priorizado pelo falante carioca. Foi constatado também que o discurso universitário prioriza, da mesma forma, o mostrativo *esse*, sendo *este* utilizado somente nos contextos mais formais. Procedendo semelhantemente à fala culta dos paulistas.

O estudo de César Nardeli Cambraia (2009) analisou as mudanças ocorridas no sistema mostrativo na fala carioca, observando a passagem do sistema tricotômico (formas de 1ª p.~de 2ª p. vs de 3ª) para o dicotômico (1ª e 2ª p. vs 3ª p.). A autora menciona que tais mudanças no sistema dos pronomes demonstrativos estaria afetando ou influenciando ou-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tros sistemas linguísticos, como o espanhol, o galego, sardo, provençal, catalão, rético e romeno. Havendo, assim, uma aproximação do francês, o qual apresenta uma única forma, *ce*, para fazer a diferenciação entre as noções de aproximação e distanciamento.

A autora salienta que cada vez mais as pessoas fazem menos uso das formas *este e isto*. Segundo ela, amostras de pesquisas realizadas sinalizam que tais pronomes ou são pouco utilizados ou não são de forma alguma. Essa tendência está se tornando frequente tanto nas falas individuais quanto em grupo, podendo perceber que o uso da forma *este é feito, preferencialmente, por* pessoas com mais de 40 anos de idade, o que prova que os jovens priorizam cada vez menos a distinção entre 1ª e 2ª pessoas.

A pesquisa de Maria da Conceição de Paiva e Maria Eugenia Lammoglia Duarte (2003) oferece uma explicação sobre como os demonstrativos exercem papéis como mecanismo compensatório. Sabe-se que, além de serem referenciais, há uma inversão dos seus significados, ou uma substituição dos mostrativos de primeira pessoa pelos de segunda pessoa.

A direção que os demonstrativos seguem também não se restringe ao meio que o sujeito vive, mas também aos fatores semântico-cognitivos. O sujeito costuma fazer uma marcação proximal ou distal e, assim, muitos colocam em prática o discurso e seus referenciais dentro do texto. Maria da Conceição de Paiva e Maria Eugenia Lammoglia Duarte (2003) verificam tal fato por meio de estudos, “O dado relevante a ser ressaltado, convergente no indivíduo e na comunidade, é que as formas de primeira pessoa, *este e isto*, se concentram em falantes de mais idade e em contextos discursivos-pragmáticos específicos (...)”. (PAIVA & DUARTE, p. 144, 2003)

Tal fato contribui para a não identificação dos referentes no processo de introdução e remissão.

A adoção desse enfoque analítico implica, então, substituir a noção de referência, amplamente à margem das condições de uso, pela de referenciação, o que, a nosso ver, implica conferir plasticidade à significação linguística: a referenciação, enquanto estratégia processual, cognitiva e interativa, pressupõe, então, uma concepção de língua como atividade negociada, em que a determinação de sentido se constitui (se molda) na interação social e historicamente inscrita. (PAIVA & DUARTE, p. 147, 2003).

Então, os pronomes passam a exercer função atributiva onde o sujeito os usa com a significação diferente. “Os referentes em destaque

constituem um modo de se referir atributivamente, de se designar papéis aos participantes ativados no contexto imediato da consciência (no sentido de Wallace Chafe 1994) de uma moldura comunicativa” (PAIVA & DUARTE, p. 148, 2003). Em geral, referem-se a algo, na condição de outra significação, como no exemplo “Esse aqui, isso aqui já é o peixe lá na praia, aqui sou eu que estava num barco e apareceu eu todo foi a metade do corpo”. Com isso, os mesmos têm perdido as noções de proximidade ou não e sendo necessário recorrer a outras formas gramaticais dêiticas como os advérbios de lugar *aí*, *aqui*, *ali*, *lá*.

Por fim, o trabalho de Monique Gusmão Sampaio (2014) investiga o uso variável dos demonstrativos em artigos acadêmicos nas áreas de computação e letras. Os resultados apontam para o uso preferencial do pronome demonstrativo de segunda pessoa em função anafórica. A autora afirma que embora a escrita acadêmica atenda à prescrição da gramática normativa, constata-se a ocorrência da forma não-canônica (*este*), correspondendo a 20% dos dados.

Os diversos estudos revelam que um fenômeno variável na fala está influenciando a modalidade escrita, até mesmo registros mais formais como a escrita acadêmica.

3. Metodologia

A metodologia adotada para realizar esta pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo, focalizando os aspectos linguísticos e sociais do uso dos demonstrativos na escrita acadêmica. Para a análise quantitativa, utilizamos os métodos e técnicas da sociolinguística variacionista de origem laboviana. Para verificar a distribuição dos dados de acordo com cada fator e identificá-los, utilizamos o pacote de programas computacionais que compõem o GOLDVARB2001.

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizamos as seguintes atividades: levantamento dos trechos em que ocorreram os pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoas (e suas variantes); codificação de cada uso a partir de fatores linguísticos e textuais definidos; rodada dos dados através do programa de pacotes GOLDVARB-2001; organização de gráficos e tabelas e interpretação dos resultados.

A amostra é composta de 20 artigos acadêmicos, sendo 10 da área de pedagogia e 10 da área de engenharia, retirados da amostra acadêmica, organizada pelo grupo de pesquisa ELMPEP/UFRRJ (Estudos Linguís-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ticos, Multiletramentos e Ensino de Português). Esses artigos foram selecionados de anais de eventos científicos, publicados a partir de 2009.

Abaixo, listaremos e exemplificaremos os grupos de fatores utilizados para análise:

- Tipo de pronome

Pronome de primeira pessoa – *este*

Tendo em vista estas características podemos entender que o jogo dá liberdade e alivia a tensão de seus participantes, possibilitando uma “viagem” a um mundo de representação fazendo com que as pessoas fixem a atenção nas atividades previstas (P – 01³⁷)

Pronome de segunda pessoa – *esse*

Visando à maior eficiência *desse* novo mercado, aproximam-se os segmentos agrícola produção de grãos, industriais extração de óleo e de produção (E-02)

- Classificação morfossintática

Pronome adjetivo – quando o pronome demonstrativo acompanha um nome

(...) Sem *essa* força resistente o veículo flutua sem controle, caracterizando o fenômeno conhecido por aquaplanagem ou hidroplanagem, quando, então, um acidente é inevitável. (E02)

Pronome substantivo – quando o pronome demonstrativo substitui o nome

(...) iniciando as disciplinas de estágio e práticas profissionais que requerem um posicionamento em relação a sua escolha profissional. *Esta*, nem sempre foi planejada (P 01)

- Papel coesivo – O papel coesivo também foi analisado. Quando o pronome atuava como *anáfora* (recupera informação) ou como *catáfora* (introduz uma informação). No entanto, não foram encontradas ocorrências com o uso catafórico.

Papel anafórico (pronome de primeira pessoa)

³⁷ Utilizamos os seguintes códigos para identificar os exemplos: P (pedagogia) e E (engenharia). Os números se referem aos artigos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Isto porque pela primeira vez a lei que trata especificamente da população infantojuvenil passou a abarcar *este* público em sua (P01)

De um modo geral, a carga representa a parte do sistema acoplada ao eixo do rotor eólico sendo o multiplicador de velocidades e o gerador seus dois componentes principais. *Esta carga* exige do eixo do rotor um torque (E01)

- Aspectos semânticos (com base em Ingedore Grunfeld Villaça Koch, 2006)

Forma nominal definida – quando o sintagma nominal (SN) repete o elemento citado

(...) Podemos concluir que a significativa redução de fumaça que é obtida através do biodiesel de óleo usado, demonstrou que é viável reutilizar o óleo descartado de frituras para a produção *desse* combustível. (E02)

Essa ingênua e autoritária compreensão, além de negar aos homens de qualquer condição socioeconômica e época, o direito de ampliar (P02)

Forma genérica – quando o sintagma retoma a expressão, usando um nome genérico, com sentido geral

Adotou-se como pesquisa o estudo de caso, pois segundo Martins (2006, p. 9) *este* tipo de estudo deverá ser precedido por um detalhado planejamento a partir de... (P 01)

Forma metadiscursiva – a nomeação de referentes por meio de formas metalinguísticas ou metadiscursivas.

O princípio fundamental dessa lei está assentado na ideia da proteção integral a todas as crianças e adolescentes. *Esse* conceito vem substituir o contido no Código de Menores de 1979, de situação irregular, passando a impor à política da criança e do adolescente um caráter universal, afirmando direitos, como à saúde, à ... (P 02)

4. *Análise e discussão dos resultados*

Os dados do gráfico abaixo apresentam os resultados totais obtidos nas duas amostras (artigos acadêmicos das áreas de pedagogia e engenharia).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA



Gráfico 1 – dados totais nas duas amostras

A partir dos resultados acima, constata-se que, dos 446 dados coletados, 60% são do pronome de segunda pessoa (este) e suas variantes, em função anafórica. É importante, ainda, ressaltar que não foi encontrado nenhum caso de pronome catafórico. Nota-se que há uma substituição, ou uma adequação por parte do usuário, ao escolher o devido pronome demonstrativo para seu texto. Em contradição, no resultado da pesquisa de Monique Gusmão Sampaio (2014), a autora atesta que a maior parte dos dados, 81,4%, eram de “esse” e o restante, 18,6%, “este”. Os resultados de Monique Gusmão Sampaio afirmam que os dados atendem à prescrição canônica de uso dos pronomes, em função anafórica, mas, apesar disso, há ocorrências de forma não canônica que aparecem mesmo que em forma reduzida. Esses resultados reafirmam que a adequação do pronome ocorre por influência da oralidade do sujeito, por isso, encontra-se o uso variável dos pronomes demonstrativos até em registros mais próximos da língua padrão como é o caso da escrita acadêmica.

Procedemos também a uma análise dos dados (tabela 1), separadamente, por área.

Pronomes	Engenharia	Pedagogia
Esse	118/208 = 56.8%	60/238 = 25.3%
Este	90/208 = 43.2%	178/238 = 74.8%
Total	208/208 = 100%	238/238 = 100%

Tabela 1- Distribuição dos pronomes demonstrativos nas áreas de engenharia e pedagogia

Os resultados obtidos, por meio do programa GOLDVARB, mostram que as duas áreas usam tanto os pronomes demonstrativos de primeira (este) quanto os de segunda (esse) pessoas para função anafórica. No entanto, percebe-se que enquanto a área de Pedagogia seleciona, preferencialmente, o pronome de primeira pessoa para exercer esse papel discursivo, a área de engenharia não apresenta uma preferência por ne-

nhum dos dois tipos de estrutura gramatical. Como vimos, essa alternância de uso dos pronomes na escrita acadêmica já foi constatada na pesquisa de Monique Gusmão Sampaio (2014), refletindo a influência de um fenômeno variável na fala na escrita. Em sua pesquisa, a autora atesta que a área de letras apresenta maior frequência no uso da forma anafórica (segunda pessoa), forma canônica, com 71,9% dos pronomes demonstrativos analisados e apenas 28,1% das ocorrências na área de computação. A forma não canônica do uso de “este” apresentou resultados inversos, para computação 69,4% dos pronomes e letras 30,6%. A pesquisadora acredita que os resultados podem ser justificados pelo fato de o ensino de gramática não fazer parte do quadro de aprendizagem de outras áreas, diferentemente do campo de estudo em letras, no qual os estudantes se preocupam mais com as questões gramaticais.

Os dados da tabela 2 apresentam os resultados encontrados, nas duas áreas, para o *status* gramatical do pronome demonstrativo.

Status gramatical	esse	Este
Pronome adjetivo	171/179=95,5%	210/268=78,3%
Pronome substantivo	8/179=4,5%	58/268=21,7%
Total	179/179=100%	268/268=100%

Tabela 2 - Status gramatical do pronome demonstrativo

Em se tratando do status gramatical do pronome demonstrativo, os dados da tabela mostram que tanto *este* como *esse* funcionam, preferencialmente, como pronome adjetivo. No entanto, quando a função é substantiva a preferência é pelo *este*. Esses resultados são interessantes porque demonstram a natureza de determinante que esses pronomes assumem na escrita acadêmica e identificam um contexto de uso mais específico do pronome “este”, qual seja, o de substituir um nome.

Como se costuma atribuir aos pronomes demonstrativo um papel de coesão textual na medida em que fazem referência a elementos do discurso, investigamos, também, a natureza semântica desse mecanismo de referência.

Tipos de expressão	Este	Esse
Expressão nominal definida	183/215=85%	136/171=79%
Nome genérico	28/215=13%	27/171=16%
Nome metadiscursivo	4/215=2%	8/171=5%
Total	215/215=100%	171/171=100%

Tabela 3 – Tipos de expressão³⁸

³⁸ Os resultados numéricos desse grupo são menores, considerados apenas os pronomes adjetivos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os resultados mostram que a forma preferencial de ocorrência do pronome demonstrativo é a expressão nominal definida, o seja, o pronome ocorre dentro de um sintagma nominal, com a seguinte organização: Det + N (o determinante é o pronome demonstrativo e o nome é substantivo de natureza definida, já que foi citado anteriormente no texto).

Esse resultado reitera os encontrados por Monique Gusmão Sampaio (2014) em sua pesquisa por área disciplinar, letras e computação. A autora revela que, em letras, há o uso mais frequente em expressão definida pontual com 62% em oposição com 38% de computação, como justificativa, a autora acredita que essa ocorrência é possível devido aos recursos linguísticos que a própria área oferece, mas que tal afirmação deve ser analisada de forma mais aprofundada. Além disso, Monique Gusmão Sampaio apresenta um gráfico com tipos de expressão definida pontual, com 176 dados, e um pouco próximo a esses dados, há a atividade linguageira, como a amostra contendo 113 dados. Isso, assim, reforça a ideia de que “a seleção de estruturas nominais definidas de natureza pontual garante uma maior clareza ao texto acadêmico e funciona como um importante recurso de coesão textual nesse tipo de gênero”. (GUSMÃO, 2014, p. 45)

5. *Considerações finais*

Essa pesquisa nos trouxe muitos conhecimentos acerca da variação pronominal na escrita acadêmica. Mostrou que a força da variação linguística é tão forte que acaba influenciando os usos linguísticos mais próximos da norma padrão da língua, como é o caso da escrita acadêmica.

Mesmo a escrita padrão não é homogênea. Ela também revela interferências de variáveis não linguísticas, como é o caso da área disciplinar. Em relação ao uso dos pronomes demonstrativos, constatou-se que há a predominância do pronome de primeira pessoa (este), em função anafórica, na amostra analisada. Esse uso não é o prescrito pela gramática normativa e revela a influência de fenômenos variáveis na escrita.

Tivemos como base teórica diferentes estudiosos da área e pensamos também ter contribuído de alguma forma para este campo dos estudos linguísticos. Nossa pesquisa precisa, indubitavelmente, de continuidade e maior aprofundamento. Um refinamento ou filtragem cada vez

mais detalhado vai chegar a um ponto onde realmente podemos encontrar dados muito relevantes para deslindar a natureza dessa escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

CAMBRAIA, César Nardeli. Demonstrativos na România Nova: português brasileiro X espanhol mexicano. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*. Belo Horizonte, vol. 14, p. 7-34, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Contra Capa, 2003.

ROBINSON, Lion; TAGLIAMONTE, Sali A. *Goldvarb2001: a multivariate analysis application for Windows*. Impresso. Goldvarb2001.

RONCARATI, Cláudia. Os mostrativos na variedade carioca falada. In: PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (Org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 139-157.

SAMPAIO, Monique Gusmão. *O uso variável dos pronomes demonstrativos na escrita acadêmica*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.