

Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino

Márluce Coan*
Raquel Meister Ko. Freitag**

Resumo: Este artigo, de caráter teórico-aplicado, visa, inicialmente, à apresentação da proposta teórico-metodológica da Sociolinguística. Na sequência, os pressupostos sociolinguísticos são correlacionados ao ensino e, com o propósito de verificar a inclusão desses pressupostos em documento oficial que pauta os projetos político-pedagógicos das escolas, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao final do artigo, demonstramos a possibilidade de abordar, em sala de aula, habilidades sociolinguísticas.

Palavras-chave: Variação e Mudança Linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa, Habilidades Sociolinguísticas.

Abstract: This paper, theoretical and applied, aimed to present sociolinguistic theory and method. These assumptions are correlated to the education, in order to verify the inclusion of these principles in an official document that governs the political-educational projects in schools. After, we analyze the National Curricular Parameters. At the end, we demonstrate the possibility of addressing in the classroom, sociolinguistic skills.

Key words: Language Variation and Change, Teaching Portuguese Language, Sociolinguistic Skills.

1 Introdução

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as implicações decorrentes da correlação entre heterogeneidade linguística e ensino de Língua Portuguesa estão ainda longe de se esgotar. A interface entre a Sociolinguística – especialmente a de cunho variacionista – e o ensino de língua materna tem sido objeto de pesquisadores e de obras de divulgação no cenário nacional (cf. BORTONIRICARDO, 2004; GORSKI; COELHO, 2006; BAGNO, 2007; 2009, entre outros).

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: coanmalu@ufc.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras e do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rkofreitag@uol.com.br

Entretanto, apesar dos avanços, sua aplicação empírica, na sala de aula, é incipiente. Assim, faz-se necessário, ainda, escrever sobre esse tema.

Pautamos nossas reflexões a seguir em nossa experiência acadêmica, desde nossa formação (fomos, desde a Iniciação Científica, vinculadas à pesquisa sociolinguística, junto ao projeto VARSUL, detalhado na seção 5.1) até nossa atuação, focando a prática docente, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Vinculado à Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DEB/CAPES), o PIBID tem por meta a formação e valorização docente na Educação Básica, para, em projetos que integram universidades e escolas públicas, aprimorar, nos cursos de licenciaturas, a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação de professores; incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; e promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras. Fomos pioneiras a implantar o PIBID em nossos departamentos (respectivamente, no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, e no Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de Itabaiana), e as diretrizes norteadoras dos subprojetos de Letras do PIBID que implantamos, considerando nossa formação, não poderiam deixar de contemplar os aspectos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, motivo pelo qual compartilhamos nossas experiências neste artigo.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010) desencadearam propostas de ensino assentadas: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais.

Assim, neste artigo, apresentamos, inicialmente, algumas considerações sobre variação e mudança, visando à exposição, em síntese, dos pressupostos teórico-

metodológicos da Sociolinguística. Na segunda seção, visando à correlação entre sociolinguística teórica e aplicada, destacamos a importância de uma postura sociolinguística no ensino. Na penúltima seção, tratamos da leitura sociolinguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a,b,c), especialmente em relação a habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. Finalizamos o texto com propostas de aplicação, a fim de ilustrar perspectivas de trabalho a partir de habilidades sociolinguísticas.

2 Pressupostos teórico-metodológicos: algumas considerações sobre variação e mudança

A Teoria da Variação e Mudança Linguística (também chamada Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana) tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”, fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos. Nesse sentido, a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG [1968] 2006, p.101).

A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade (é social). Entretanto, Labov discorda de Saussure, Chomsky e outros que insistem na homogeneidade necessária do objeto linguístico, que ignoram a heterogeneidade e que consideram a fala como caótica e desmotivada (FIGUEROA, 1996, p.77-78). Labov ([1972] 2008, p.259) crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Esse argumento pode ser acoplado à rejeição da psicologia individual como um modelo de referência para a linguística, bem como rejeição do idioleto ou gramática individual como o objeto da linguística (FIGUEROA, 1996, p.79-80). De acordo com Labov (2000), todos os sociolinguistas concordam que produções e interpretações de um falante não são o lugar primário da investigação linguística nem as unidades finais da análise, mas os componentes usados para construir modelos de nosso objeto primário de interesse, a *comunidade de fala*.

A Sociolinguística que Labov propõe é aquela com o propósito de estudar a estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo a área usualmente chamada de Linguística Geral, a qual lida com Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica (LABOV [1972] 2008, p. 184). Segundo Figueroa (1996, p. 71), quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*).

Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada. A variação sistemática é um caso de modos alternativos de dizer a mesma coisa, sendo esses modos portadores do mesmo significado referencial (LABOV [1972] 2008, p. 78). A linguística laboviana tornou-se sinônimo do estudo de variação e mudança linguísticas. Conforme Labov (1978), dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável (regra variável).

Assumindo a perspectiva de que é impossível entender o desenvolvimento de variação e mudança linguísticas fora da vida social da comunidade, já que pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem, Labov se propõe, em seus trabalhos pioneiros¹, a correlacionar os padrões linguísticos variáveis a diferenças paralelas na estrutura social em que os falantes estão inseridos. De fato, investigando variáveis fonológicas, o autor constata uma forte correlação entre a estratificação social dos falantes e seus usos linguísticos diferenciados. Ampliando o escopo da regra variável para além dos limites da fonologia, Weiner e Labov (1977) estudam construções ativas e passivas do inglês, testando fatores externos (estilo, sexo, classe, etnia, idade) e fatores internos (status informacional, paralelismo estrutural), concluindo que os dois tipos de condicionamento podem ser independentes, uma vez que todos os grupos sociais tratam a alternância ativa/passiva da mesma maneira. A extensão do modelo variacionista para tratar fenômenos sintático-discursivos “abriu as portas à incorporação de hipóteses funcionalistas, no sentido de atribuir a motivações fora da

¹ “The social motivation of a sound change” (1963) e “The social stratification of (r) in New York city department stores” (1966), publicados em **Sociolinguistic Patterns** (1972), livro traduzido para o Português e publicado pela Editora Parábola, em 2008.

estrutura da língua, decorrentes de necessidades comunicativo-funcionais, a origem da variação” (PAREDES, 1993, p. 885).

Labov ([1972] 2008, p. 247) comenta que, se se quer dar uma contribuição significativa no que se refere ao funcionamento da língua, o estudo dessa em seu contexto social não pode permanecer no campo da Fonologia. Note-se que mudanças fonológicas podem alterar a morfologia da língua; mudanças morfológicas podem alterar a sintaxe; mudanças sintáticas, o plano discursivo.

Correlacionando variação e mudança, a Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG [1968], 2006) rompe com a dicotomia sincronia/diacronia (SAUSSURE [1916], 1995) aproximando-as. “Afinal de contas, para que os sistemas mudem, urge que eles tenham sofrido algum tipo de variação.” (TARALLO, 1994, p. 25). A conjunção entre sincronia e diacronia permite que o enfoque não seja o de mudanças abruptas ou etapas estáticas. Pode-se dizer que, “a partir de tais e tais características estruturais e de tais e tais condições de funcionamento, o sistema, quase que preditivamente, caminhou na direção X e não na direção Y” (TARALLO, 1994, p.26).

Tendo sido evidenciada a variação num momento sincrônico, atual, por exemplo, volta-se ao passado para o encaixamento histórico das variantes, fechando o ciclo com a chegada novamente ao presente (TARALLO, 1994); desse modo, pode-se observar (ou não) a manifestação da doutrina do *uniformitarismo*: alguns mecanismos que operaram para produzir mudanças no passado podem estar operando nas mudanças correntes (LABOV, [1972] 2008)². Se olhar o passado pode fornecer indícios para explicar o presente, é possível olhar o presente para projetar o futuro, ou seja, verificar uma mudança em tempo aparente. Conforme pontua Labov (1994), esse tipo de mudança refere-se à predominância de uma das variantes nos grupos mais jovens.

As observações em tempo aparente conectadas às observações em tempo real permitem que se verifique a mudança em progresso. A análise da mudança em tempo aparente é apenas um prognóstico, uma projeção que o pesquisador se arrisca a fazer, portanto, constitui-se como uma hipótese. A articulação entre presente e passado

² “O conhecimento de processos que operaram no passado pode ser inferido via observação de processos que se iniciam no presente” (CHRISTY, 1983 *apud* LABOV, 1994 p. 21). Assim, parece que a Linguística aceitou o princípio do uniformitarismo e suas consequências como a Geologia, Biologia e outras ciências históricas têm feito. Mas a implementação do uniformitarismo requer contato com os processos atuais de mudança (LABOV, 1994, p. 22).

permite evidenciar estágios variáveis e mudanças que aconteceram (tempo real) e que estão em curso (tempo aparente). Convém, contudo, deixar claro que nem toda variabilidade na estrutura linguística envolve mudança, mas toda mudança envolve, obrigatoriamente, variabilidade (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006).

Via variação pode-se captar a direção e algumas generalizações acerca da mudança. De acordo com Faraco (2005), a mudança não se refere à troca direta e abrupta de um elemento por outro, mas envolve sempre uma fase de concorrência. Da variação entre duas formas para a codificação de uma mesma função/significação, uma pode se fixar na função tornando a outra obsoleta, embora nem sempre seja esse o caso.

Para explicar a mudança, é preciso dizer o que aconteceu (fatos) e por quê (princípios). A teoria da mudança, segundo Lass (1980), teria de incluir a variabilidade como um axioma, visto ser empírica a variabilidade. Pelo que supõe Lass, o estudo da variação pode constituir-se em caminho para explicar o fenômeno da mudança linguística.

3 Por uma postura sociolinguística no ensino

No Brasil, somente a partir dos anos 1980, as ciências linguísticas chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna.³ A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias.

Inicialmente, podemos destacar o reconhecimento de que há variação na linguagem e de que as pessoas alternam seus modos de fala devido a condicionamentos tais como: a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade; b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança); c) tópico discursivo (LABOV, 2003). Na perspectiva laboviana, não há falantes com um estilo único, todos mostram variação fonológica e sintática, mas crianças e pessoas mais velhas demonstram uma média menor de

³ Destacamos a obra “Linguagem na Escola: Uma Perspectiva Social” (SOARES, 2002), cuja primeira edição é da década de 1980.

escolhas, pois têm participação social reduzida se comparadas a jovens e pessoas que estão no mercado de trabalho cujas redes sociais são amplas.

Por essa razão, e por décadas (LABOV, 2003), guias educacionais têm solicitado aos professores que respeitem a linguagem não padrão como outro modo de falar, que a reconheçam como simplesmente diferente da linguagem da escola, em vez de condená-la como falha, desleixada e ilógica. Para isso, o professor deve reconhecer, considerar e trabalhar com três tipos de regras: do *Tipo I*: regras utilizadas em todos os estilos; do *Tipo II*: regras nas quais uma forma é vista como arcaica, em final de processo de mudança; do *Tipo III*: regras prescritivas (diga isso, não diga aquilo). A correção não pode ensinar um novo tipo de regra, mas fornecer uma variante a ser usada em situações formais. Além disso, deve o professor ensinar a significância social das diferenças, já que crianças e jovens percebem diferenças entre sua linguagem e a do professor ou da escola, mas sabem pouco sobre significação social ou estilística.

Curiosamente, segundo Labov (2003), aqueles que mais usam, na fala casual, formas estigmatizadas são os que mais estigmatizam a fala dos outros. Esse princípio tem uma importante consequência para a sala de aula. O professor de uma comunidade que usa a linguagem não-padrão tem a vantagem de detectar e corrigir as formas não-padrão, mas tem a desvantagem de reagir de modo extremo a essa linguagem. Nosso grande problema, de acordo com Labov (2003), é instituir um programa de ensino sem antes responder a algumas questões básicas, por exemplo: quais aspectos de um ou outro estilo são funcionais para a aprendizagem, quais são problemas de prestígio e modelo. Ainda, segundo o autor, em geral, mulheres são mais sensíveis à correção e tendem a usar formas de prestígio mais do que fazem os homens. A maioria dos professores é mulher, portanto menos possibilidade de a linguagem não-padrão ser analisada.

Em relação aos efeitos sociais da variação e mudança, é preciso considerar a seguinte questão: por que a mudança linguística desperta sentimentos violentos? Como aponta Labov (2001), todos têm sofrido de um ou outro modo os efeitos da mudança. Pais sentem-se obrigados a corrigir seus filhos por associar determinados usos com elementos vulgares da sociedade local. É difícil evitar a conclusão de que a linguagem, como um instrumento de comunicação, funcionaria melhor se não mudasse, já que nós não lucrarmos (de modo óbvio) com os resultados da mudança sistemática. Entrevistas a

milhares de pessoas têm mostrado uma reação negativa às mudanças de som ou gramaticais, o que não ocorre em relação a outras mudanças (em tecnologia, música, dança, educação, alimentação etc). No que se refere à linguagem, é difícil evitar tempestades emocionais geradas pelo contraste entre modos mais antigos e mais novos de dizer a mesma coisa. Note-se que a força da avaliação social (positiva ou negativa) está em aspectos superficiais da linguagem (léxico e fonética). Não são, entretanto, os fonemas da língua que recebem estigma ou prestígio, mas o uso de um alofone particular para um dado fonema.

Em geral, diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e diamésicas (distribuídas por gênero textual) parecem ser de pequena relevância, para análises generalistas, mas a realidade mostra que impedem a inteligibilidade, provocam preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. Bortoni-Ricardo (2004) postula que temos de considerar que o Brasil é um país monolíngue. Há que se entender, porém, que monolinguismo não significa homogeneidade. A mudança constante de papéis sociais permite maior fluidez entre variedades linguísticas de natureza social e estilística.

Para a autora, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores.

Em relação à efetiva contribuição da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2004) elenca: a incorporação ao repertório dos alunos de recursos para que empreguem estilos monitorados; a diferenciação de variantes estigmatizadas evitando-se, nos estilos monitorados, avaliação negativa; o desenvolvimento de estratégias de alternância entre o vernáculo e a língua de prestígio; a análise da variação no processo interacional e a conscientização quanto à variação e à desigualdade social (atitude crítica).

Considerando-se a relevância da Sociolinguística para a Educação, finalizamos esta seção com as palavras de Rajagopalan (2003):

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho

tem alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

4 Leitura sociolinguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Considerando-se os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (concepção de língua, concepção de gramática, regra variável, relação língua-sociedade, condicionamentos linguísticos e sociais como determinantes de usos linguísticos), procuramos depreender, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, habilidades sociolinguísticas a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). Nessa perspectiva, elencamos, inicialmente, algumas das habilidades de leitura, produção textual e análise linguística e apresentamos, na sequência, a título de ilustração, possibilidades de correlação entre habilidades sociolinguísticas e leitura de textos.

Na primeira parte dos Parâmetros, aparecem os seguintes objetivos para o Ensino Fundamental: a) desenvolver atitudes de: repúdio às injustiças, respeito ao outro e valorização da pluralidade sociocultural; b) usar diferentes fontes de informação; c) usar diferentes linguagens e d) abordar a noção de identidade nacional (BRASIL, 1998a)

Na apresentação da Área de Língua Portuguesa, há destaque para a ressignificação da noção de erro, no sentido de que deve o professor admitir variedades. Em virtude das novas demandas/necessidades sociais, houve ampliação da utilização da escrita, o que conduz o indivíduo à busca de novas habilidades. O ensino de Língua Portuguesa não pode se furtar dessa necessidade social.

Em relação ao papel da escola, os parâmetros destacam: acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania; ampliação do grau de letramento (todos são, de alguma forma, letrados nas sociedades modernas) e abordagem de práticas linguísticas que considerem variação e mudança.

Do tópico “Aprender e Ensinar a Língua Portuguesa”, destacamos dois aspectos: i) o professor deve considerar como objeto de ensino o conhecimento linguístico e discursivo, para que o aluno possa participar mais amplamente das práticas sociais; e ii) as situações de ensino devem caracterizar usos públicos da linguagem (orais e escritos)

– busca de serviços, tarefas profissionais, encontros institucionalizados, defesa de direitos e opiniões, como entrevistas, debates, seminários, apresentações. Os alunos serão avaliados (aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências sociais.

Destacamos, também, as observações referentes a atividades sobre variação linguística: i) considerar diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de construções sintáticas etc; ii) analisar fatores de condicionamento dos usos linguísticos: geográficos, socioeconômicos, faixa etária, sexo, nível de formalidade etc.; e iii) abordar práticas de linguagem oral a partir da escrita: conferência, telejornal, entrevista e práticas ritualizadas: cerimônias religiosas (casamentos, velórios...).

Para cumprir a função de ensinar a escrita, a escola precisa livrar-se de alguns mitos, por exemplo: existe uma forma correta de falar; a fala de uma região é melhor do que a de outra; a fala correta é a que se aproxima da escrita; brasileiro fala mal português; português é difícil e é preciso consertar a fala do aluno. A escola deve propiciar a ampliação da competência linguística.

Dentre os objetivos listados para o ensino de Língua Portuguesa, está o referente à variação linguística: ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações sociais por meio de atividades que envolvam gêneros, léxico, juízos de valor (sócio-ideológicos), variação linguística, monitoração e contexto de produção (enunciador, interlocutor, finalidade, lugar e momento de produção).

Na segunda parte, referente aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, aparecem os seguintes objetivos para o ensino: a) ler textos de diferentes repertórios linguísticos, oriundos de necessidade cotidiana; b) produzir textos considerando-se os papéis sociais e a variedade linguística (as escolhas lexicais devem ajustar-se à formalidade e ao propósito) e c) nas atividades de análise linguística: analisar regularidades considerando-se as diferentes variedades; reconhecer valores sociais, preconceitos.

Nas atividades de análise linguística, destacam-se, ainda: a abordagem de restrições impostas pelos suportes e espaços de circulação; a análise do uso linguístico conforme: fatores geográficos (variedades regionais, urbanas, rurais), históricos (linguagem do passado e do presente) e sociológicos (gênero, classe); e a análise do

sistema linguístico, por exemplo, em relação ao sistema fonético (diferentes pronúncias) e lexical (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, gíria).

Por fim, no item “Valores subjacentes às práticas de linguagem”, podemos depreender: a valorização das variantes linguísticas e não de algumas em particular e o reconhecimento de que o domínio da linguagem permite participação social e política.

5 Ensino de habilidades sociolinguísticas: algumas práticas

Assumindo os postulados da Sociolinguística Variacionista que vimos discutindo, articulados ao que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), desejável seria empreender, em sala de aula, atividades dentro da metodologia de coleta e análise de dados reais da língua. Os projetos que buscam a descrição do português falado no Brasil, aos moldes da metodologia laboviana, vêm constituindo bancos de dados sociolinguísticos, mas ainda não há sistematização voltada para as necessidades didáticas. Isso não impede, no entanto, que se trabalhe com as competências sociolinguísticas, em situações reais de uso da língua ou em manifestações artístico-literárias. Veremos, a seguir, algumas possibilidades práticas do tratamento da variação linguística em sala de aula.

5.1 Bancos de dados sociolinguísticos

A Sociolinguística Variacionista é caracterizada por sua metodologia empírica: dados reais, produzidos por falantes reais, em situações reais de uso, captados pelo procedimento das entrevistas sociolinguísticas.⁴ A coleta de dados reais, entretanto, não é tarefa fácil nem rápida. Por isso, bancos de dados constituídos nos moldes variacionistas costumam ser utilizados para a pesquisa de diversos fenômenos de

⁴ As entrevistas sociolinguísticas são caracterizadas pela peculiaridade do método, que visa a diminuir/evitar o que Labov ([1972] 2008) chama de *paradoxo do observador*. O interesse da sociolinguística é analisar o vernáculo de uma comunidade de fala, ou seja, o estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala (LABOV, [1972] 2008). O vernáculo de uma comunidade de fala é a língua com que se conversa com os amigos ou se conta uma piada, ou seja, o uso linguístico espontâneo, ou com o menor monitoramento possível.

variação linguística, e alguns bancos já são disponibilizados na internet, com amostras de áudio e de transcrição dos dados. Por exemplo, o projeto de Labov – Atlas of North American English (LABOV; ASH; BOBERG, 2006) – conta com amostras de dados de fala, disponibilizadas em http://www.ling.upenn.edu/phono_atlas/home.html. No Brasil, os estudos sociolinguísticos de cunho variacionista têm se mostrado uma área produtiva, no que diz respeito à constituição de bancos de dados, uma fonte rica a ser explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Vejamos, a seguir, dois bancos de dados que têm amostras disponibilizadas na internet.

O projeto PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), conhecido originalmente como Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro, visa ao estudo do português falado no Rio de Janeiro. Foi o projeto pioneiro a adotar a metodologia da Sociolinguística Variacionista no Brasil. O banco de dados do PEUL é composto por dois *corpora*: a amostra Censo 80, coletada na década de 1980, e a amostra Censo 00, coletada na década de 2000, ambas com 48 horas de gravação de falantes adultos, divididos por três faixas etárias (15-25 anos, 26-49 anos e mais de 50 anos) e uma amostra de crianças na faixa de 7 a 14 anos. O PEUL, além de controlar as variáveis sociolinguísticas clássicas – sexo, idade e escolaridade –, controla variáveis sociais não convencionais, tais como a relação dos informantes com produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros), a sua posse de bens materiais disponíveis no mundo moderno (apartamentos, carros, telefones, viagens, etc.) e as suas expectativas em relação ao futuro. Esse procedimento é uma tentativa de mapear variação linguística na sociedade brasileira, na qual apenas a categorização por classe social, segundo parâmetros como renda, local de moradia, escolarização e profissão, não é claramente delimitada. Conjugadas às variáveis sociolinguísticas convencionais, essas variáveis mais refinadas permitem detectar tendências divergentes no interior da mesma comunidade de fala. (PAIVA, SCHERRE, 1999, p. 219). A amostra digital do projeto PEUL pode ser consultada em <http://www.lettras.ufrj.br/peul/index.html>.

Muitos trabalhos foram realizados com a Amostra Censo; como bem dizem Conceição Paiva e Marta Scherre, “foi possível contatar que, a depender da conjugação de fatores linguísticos e extralinguísticos, *os carioca*, em dias de sol, *curte ir na praia* e, depois, *adora toma umas cervejinha, assistino o jogo de futebol*.” (PAIVA; SCHERRE,

2005, p. 205). O PEUL serviu de modelo a outros projetos de descrição do português brasileiro, como o VARSUL.

O projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil) tem por objetivos o armazenamento e a disponibilização de amostras de fala de habitantes característicos de áreas urbanas representativas de cada um dos três estados da região Sul do Brasil. A amostra foi coletada na década de 1990 e compreende as cidades de Porto Alegre, Flores da Cunha (colonização italiana), Panambi (colonização alemã) e São Borja (região de fronteira), no Rio Grande do Sul; Florianópolis, Lages (colonização sulista), Blumenau (colonização alemã) e Chapecó (colonização italiana), em Santa Catarina; e Curitiba, Irati (colonização eslava), Londrina (cidade mais importante da região norte do estado) e Pato Branco (cidade mais importante da região sudoeste do estado), no Paraná. Cada cidade é representada por um conjunto de 24 entrevistas, correspondentes a 12 perfis sociais (sexo masculino e feminino, três níveis de escolarização e duas faixas etárias) de duas entrevistas. Florianópolis é a única cidade do banco de dados que tem uma faixa etária a mais, totalizando 36 entrevistas correspondentes a 18 perfis sociais. Os entrevistados estão estratificados em três níveis de escolarização: de 4 a 5 anos; 8 a 9 anos; e 10 a 11 anos. Quanto às faixas etárias, as entrevistas subdividem-se em: faixa A (25 a 49 anos, preferencialmente 25 a 45 anos); faixa B (mais de 50 anos, preferencialmente 55 a 75 anos); e somente em Florianópolis, jovens (15 a 24 anos, preferencialmente 15 a 20 anos). (KNIES; COSTA, 1996) A amostra digital do banco de dados do projeto VARSUL pode ser conferida em <http://varsul.cce.ufsc.br/>.

Com cada projeto constituindo seu banco de dados em uma dada comunidade de fala, o mapeamento das variedades do português no Brasil vai se efetivando. É um trabalho em que todos contribuem. A padronização dos procedimentos metodológicos permite, posteriormente, a realização de estudos contrastivos entre as variedades, para, então, possibilitar a descrição de regras variáveis do português brasileiro.

A utilidade dos bancos de dados, entretanto, vai além dos estudos descritivos da língua. Os dois bancos de dados explicitados acima permitem que o professor de Língua Portuguesa realize atividades que propiciem ao aluno a experiência com heterogeneidade linguística da comunidade de fala brasileira, no tocante à variação

diatópica: será que um carioca fala como um catarinense? E será que um gaúcho da capital fala como um gaúcho do interior? Há que se ressaltar que a pesquisa sociolinguística variacionista, no cenário nacional, é uma das áreas que mais têm se desenvolvido: outros projetos de descrição do português têm sido implementados e, conseqüentemente, outros bancos de dados vem sendo constituídos, o que significa mais oportunidades de experiências com a heterogeneidade linguística do Brasil à disposição do professor de Língua Portuguesa. É uma oportunidade, também, de fomentar a discussão acerca do eixo USO → REFLEXÃO → USO preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998,a,b,c), a partir do qual são pensadas as práticas pedagógicas e os diferentes conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, os bancos de dados sociolinguísticos como o do PEUL e o do VARSUL transformam-se em um recurso didático (embora sua finalidade primeira não seja esta) disponível gratuitamente e de fácil uso por parte do professor de Língua Portuguesa, além de incorporar novas tecnologias ao ensino.

5.2 Resultados de estudos sociolinguísticos

Os projetos de descrição da heterogeneidade do português do Brasil têm rendido diversas produções de cunho acadêmico, como teses, dissertações e artigos científicos. Tal produção acadêmica, infelizmente, apesar da ampla disponibilidade de divulgação pela internet, tem sido pouco ou nada utilizada em sala de aula.⁵ Levar os resultados desta produção para a sala de aula traria ganhos significativos para a compreensão do caráter heterogêneo da Língua Portuguesa, trabalhando não só com a correlação entre a norma e o uso da língua, mas também com a formação de estereótipos linguísticos e a questão do preconceito. A título de exemplo, vejamos o caso da concordância no português do Brasil.

As gramáticas normativas prescrevem que, no plural, todos os elementos de um sintagma devem levar marca de concordância. A regra geral diz que aos nomes deve-se acrescentar –s. Uma frase que atende aos padrões normativos seria **As meninas bonitas comem pães de queijo**. Que juízos de valor faríamos de alguém que, em dado

⁵ Há diversos fatores que influenciam o não-uso destes resultados na prática pedagógica; não é nosso objetivo adentrar nesta discussão, mas acreditamos ser relevante destacar, a fim de incitar a reflexão, a ausência de políticas para a difusão pedagógica dos resultados dos estudos acadêmicos.

momento, falasse uma frase como **A_s menina_Ø bonita_Ø come_Ø pão_Ø de queijo?** Tenderíamos a fazer um julgamento negativo deste indivíduo com base neste falar: não frequentou a escola, porque não sabe as regras de concordância da língua. Entretanto, não é isto que os estudos sociolinguísticos de cunho variacionista sobre a concordância no português apontam: os estudos de Naro e Scherre (2007) mostram resultados em que fica evidente a atuação dos fatores linguísticos na variação entre presença e ausência de marca formal de concordância. Ou seja, não é uma questão de escolaridade, mas sim da própria estrutura da língua. Se observarmos dados cotidianos acerca deste fenômeno, nos bancos de dados sociolinguísticos, por exemplo, veremos que a queda da marca se dá com mais frequência em nomes do que em determinantes: vemos **A_s menina_Ø**, **A_s menina_Ø bonita_Ø**, mas não **A_Ø meninas_s**, **A_Ø meninas_s bonitas_s**. É a categoria gramatical do elemento que motiva o uso da marca de concordância; trata-se de uma motivação linguística para a variação. Poderíamos, então, pensar que há casos em que os sintagmas não são iniciados por determinantes como **Meninas bonitas**. Nesse caso, podemos ter **Meninas_s bonita_Ø**, mas não ***Menina_Ø bonitas_s**. A posição ocupada no sintagma pela palavra que leva a marca é relevante e pode influenciar se a marca de concordância explícita ocorre ou não.

Outro fator que as investigações de Naro e Scherre (2007) apontam como significativo na concordância de número em português é a saliência fônica. É mais recorrente encontrarmos realizações como **A_s menina_Ø** do que como **O_s pão_Ø**. Observe em seu cotidiano: deixar escapar um **s** em **meninas** é mais sutil (ou menos saliente) do que deixar escapar um **s** em **pães**. Dizemos que contextos como os de **meninas** são menos salientes do que contextos como **pães**. O princípio da saliência fônica prevê que quanto mais perceptíveis são as diferenças sonoras, maior a tendência de se perceber essa variação e, portanto, de se policiar, caso a variante seja estigmatizada. Assim, outro fator a ser controlado na variação da concordância é a saliência fônica.

Tais constatações colaboram para fomentar, em sala de aula, a discussão acerca do eixo USO → REFLEXÃO → USO, preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998,a,b,c): como é o uso? Quais são as regras do uso? Por que em alguns ambientes a marca de concordância se conserva e em outros a marca cai? Em quais contextos deve haver monitoramento, para evitarmos estereótipos e preconceitos associados à ausência da

marca? Subsídios para respostas a essas perguntas são dados pelos estudos sociolinguísticos de cunho variacionista já realizados em diferentes regiões do Brasil. Levar estes resultados às salas de aula é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, para uma prática mais voltada para a compreensão da realidade social do aluno. Eis o ganho que os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista podem trazer para a sala de aula.

5.3 Representações sociolinguísticas em materiais didáticos

Embora os livros didáticos ainda não assumam a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, é possível tratar da heterogeneidade fazendo uso dos recursos disponibilizados por este material pedagógico, ainda que sua finalidade primeira não seja esta. Destacamos, aqui, o trabalho com excertos de obras literárias – exemplificado com alguns poemas de Oswald de Andrade – e com quadrinhos, particularmente os da Turma da Mônica.

O escritor Oswald de Andrade é expoente do movimento modernista no Brasil. Uma das características deste período literário é a valorização do nacional, e Oswald propicia, em sua obra, o trabalho com as competências sociolinguísticas dos estudantes. Vejamos como explorar os conceitos de variável e variantes, em dois poemas do autor: *Pronominais* e *Vício na fala*, ambos da obra *Pau Brasil* (1926).

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

(ANDRADE, 2003)

Com relação a variáveis e variantes nos poemas de Oswald de Andrade, podemos identificar, em *Vícios de fala*, dois fenômenos variáveis no português: a vocalização da lateral palatal (ou iotismo) e a queda do -R final. “Milho” e “mio” – /miʎo/ correspondem foneticamente às variantes [‘miʎʊ] ~ [‘miyʊ], assim como “pior” e

pió” – /pi’ɔR/, correspondem às diferentes realizações do arquifonema R, inclusive a queda na posição final.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
(ANDRADE, 2003, p.167)

Já em *Pronominal*, Oswald ilustra a regra variável da colocação pronominal no português. Os pronomes do caso oblíquo átonos, no português, podem ocorrer em três posições: antes do verbo (próclise), no meio do verbo (mesóclise) e depois do verbo (ênclise). Em princípio, cada tipo de colocação se dá em função das motivações do ambiente linguístico em que ocorre. Entretanto, existe uma forte motivação sociocultural que impera na escolha de uma ou outra colocação: o reconhecimento de que o português falado no Brasil é diferente do português falado em Portugal. Assim, no Brasil, o uso proclítico é predominante, diferentemente de Portugal – e das gramáticas normativas, inspiradas em autores portugueses –, onde impera a ênclise. Oswald retrata, ainda, em *Pronominal*, aspectos sociais relacionados a quem usa cada um dos tipos de colocação pronominal: note-se que a ênclise é relacionada à escolarização (o professor, o aluno, o mulato sabido e, principalmente, a gramática). A próclise, por sua vez, é associada por Oswald à “Nação Brasileira”, ao uso no dia-a-dia (ao contrário da prescrição gramatical).

Oswald de Andrade toca, em sua obra, em questões linguísticas relacionadas à norma culta, o que propicia discussão sobre valorização/desvalorização de variedades e construção de estereótipos linguísticos que, por conta deste parâmetro valorativo, sofrem estigmas sociais, como, por exemplo, o falar caipira. Exemplo emblemático está nas tirinhas do personagem Chico Bento.

A turma do Chico Bento foi criada pelo cartunista Maurício de Sousa, em 1961. As histórias têm como cenário principal a zona rural, ambiente que marca as

características linguísticas dos personagens. O núcleo das narrativas se concentra em Chico Bento, garoto que reside na roça, o menino ingênuo do campo, que anda de pés descalços, preserva a natureza, fala com os animais.



Bortoni-Ricardo (2004) sugere que Chico Bento – personagem de Maurício de Sousa – poderia se transformar em um símbolo do multiculturalismo que deveria ser cultivado nas nossas salas de aula. Observar as tirinhas de Chico Bento permite conhecer as variantes, bem como tecer hipóteses sociais relacionadas ao seu uso.

Na primeira tirinha, há um diálogo entre dois personagens: Chico Bento e Rosinha. Precisamos ter em mente que, apesar de ser um registro escrito, as tirinhas tentam representar como os personagens falam. Analisando a fala de Rosinha, encontramos, no registro escrito, algumas marcas fonológicas da oralidade, como o alçamento da vogal média alta anterior à vogal alta em posição não tônica, por exemplo, “i”, “isperando”. Este fenômeno é categórico no português brasileiro, com exceção de algumas variedades do interior da região Sul. Rosinha também faz uso de “ocê” (~ “você” ~ “cê”) como forma pronominal de referência à 2ª pessoa, e ainda opera uma

redução fonética na forma de negação “num” (~ “não”). As ocorrências destacadas na fala de Rosinha estão presentes em quase todas as variedades do português falado no Brasil, não chegam a ser marcas linguísticas característica do falar interiorano. Já Chico Bento faz uso de um traço fonológico variável do português brasileiro, que é altamente estigmatizado: o rotacismo (“craro” ~ “claro”). Na fala de Chico, nesta mesma tirinha, também podemos constatar a não ocorrência da marca explícita de concordância de número (“dezoito hora”; “doze hora”), um traço variável no sistema linguístico do português brasileiro. Na segunda tirinha, ao falar com a professora, Chico Bento também faz uso do alçamento da vogal média alta anterior em posição não tônica, como Rosinha o fez na primeira tirinha. Chico faz uso do rotacismo em “arguma”. Já a professora, no mesmo contexto em que Chico na primeira tirinha, fez uso da lateral (“claro”).

Vamos, agora, analisar os fenômenos variáveis encontrados e seu valor social. A professora representa a escola, logo, sua fala tende a se adequar àquilo que denominamos norma culta. A menina Rosinha reflete a tendência das mulheres, de liderarem a mudança, quando esta não é estigmatizada, como foi o caso do alçamento vocálico. Já Chico, menino da roça, ainda sem escolarização (ou em processo incipiente), faz uso dos traços linguísticos estigmatizados, como o rotacismo e a não realização da marca de concordância de número.

Os exemplos aqui sugeridos – os poemas de Oswald de Andrade e os quadrinhos da Turma da Mônica – são facilmente encontrados nos livros didáticos; cabe ao professor de Língua Portuguesa, tendo em mente os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, procurar e avaliar as possibilidades de trabalho com outros materiais, a fim de propiciar ao aluno a experiência didática com a heterogeneidade sistemática laboviana.

6 Considerações Finais

As pesquisas empreendidas na Sociolinguística Variacionista, referentes à descrição e análise linguística, muito têm contribuído para o desenvolvimento de políticas educacionais e de políticas linguísticas e para a formação de professores, tanto no que se refere à correlação entre usos linguísticos e contextos sociais quanto na

elaboração de materiais didáticos. Como dissemos no início, não temos a pretensão de esgotar o assunto; apenas trazemos reflexões e sugestões práticas que vêm a colaborar com a ampla rede de estudos já desenvolvidos, além de propiciar a articulação entre teoria e prática, sugerida nos PCNs (BRASIL, 1998a,b,c) e objetivo focado pelo PIBID.

O estudo da heterogeneidade sistemática da língua, tal como propõe a Sociolinguística Variacionista, possibilita o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros. Defendemos que a Sociolinguística Variacionista permite ao professor interferir positivamente nos reflexos ortográficos e morfossintáticos da oralidade, visando à incorporação ao repertório dos alunos de estilos monitorados, especialmente no eixo USO → REFLEXÃO → USO preconizado pelos PCNs. Compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do aluno uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Referências

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

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

COSTA, Iara Benquerer; KNIES, Clarice Bohn. **Manual do usuário Banco de Dados Linguísticos VARSUL**, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **História da língua**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIGUEROA, Ester. **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon, 1996.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). **Sociolinguistics**: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LABOV, William. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. In: **Sociolinguistic Working Papers**, 44,p-43-88, 1978.

LABOV, William; ASH, Sharon; BOBERG, Charles. **The atlas of North American English**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

LASS, Roger. **On explaining language change**. New York: Cambridge, 1980.

NARO, Antony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

PAIVA, Maria da Conceição de. SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL. **Delta**, v. 15 n. especial, p. 201-232, 1999.

PAREDES, Vera Lúcia. A abordagem laboviana. In: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL**. Goiânia: UFG, 1993, p. 882-886.

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

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

WEINER, Judith; LABOV, William. Constraints on the agentless passive. In: **Journal of Linguistics**, n. 19, p.29-58, 1977.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].