



# Letras & Letras

**Estudos sobre variação linguística  
e o ensino de língua materna e/ou  
estrangeira**

Organização:

Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Profa. Dra. Irenilde Pereira dos Santos (USP)

2º Semestre 2015  
Volume 31, número 2

ISSN: 1981-5239

## **Expediente**

### **Universidade Federal de Uberlândia**

*Reitor*

Prof. Elmiro Santos Resende

*Vice-Reitor*

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

*Diretora da EDUFU*

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

*Diretora do Instituto de Letras e Linguística*

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-  
144 - Uberlândia - MG  
Telefax: (34) 3239-4293  
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

### **Editoração: Prof. Guilherme Fromm**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Letras & Letras, v. 31, n. 2, jul/dez 2015, Uberlândia,  
Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 1985-

Semestral.

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Adriana Cristina Cristianini; Irenilde Pereira dos Santos.

ISSN: 1981-5239

1. Língua. 2. Literatura-Crítica, 3. Linguística.

1. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

## ***Letras & Letras***

### **Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

### **Conselho Consultivo**

Ariel Novodvorski (UFU)

Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)

José Sueli de Magalhães (UFU)

### **Conselho Editorial**

Adriana Cristina Cristianini (UFU); Alceu Dias Lima (UNESP-CAR); Alice Cunha de Freitas (UFU); Antônio Fernandes Júnior (CAC-UFV); Betina Rodrigues da Cunha (UFU); Carla Nunes Vieira Tavares (UFU); Carlos Piovezani Filho (UNESP-CAR); Carmen Lúcia Hernandez Agustini (UFU); Cleudemar Alves Fernandes (UFU); Dilma Maria de Mello (UFU); Douglas Altamiro Consolo (UNESP-IBILCE); Dylia Lysardo Dias (UFSJ); Eduardo de Faria Coutinho (UFRJ); Elaine Cristina Cintra (UFU); Eliana Dias (UFU); Eliane Mara Silveira (UFU); Elisabeth Brait (PUC-SP); Elzimar Fernanda Nunes (UFU); Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU); Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU); Emília Mendes (UFMG); Félix Bugueño Miranda (UFRGS); Fernanda Costas Ribas (UFU); Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU); Flavio Benites (UFMS); Guilherme Fromm (UFU); Ida Lucia Machado (UFMG); Ingedore V. Koch (UNICAMP); Irenilde Pereira dos Santos (USP); Ismael Ângelo Cintra (UNESP-CAR); Ivã Carlos Lopes (UNESP - IBILCE); Ivan Marcos Ribeiro (UFU); Iza Quelhas (UERJ); Jair Tadeu da Fonseca (UFSC); Joana Luíza Muylaert de Araújo (UFU); João Antônio de Moraes (UFRJ/SJRP); João Bôsco Cabral dos Santos (UFU); Joaquim Alves de Aguiar (USP); John Milton (USP); José Guillermo Milan Ramos (UNINCOR); José Luiz Meurer (UFSC); José Olímpio Magalhães (UFMG); José Sueli de Magalhães (UFU); Juliana Santini (UNESP); Kênia Maria de Almeida Pereira (UFU); Leila Bárbara (PUC-SP); Leonardo Francisco Soares (UFU); Luciana Borges (UFG); Luciana Moura Colucci de Camargo (UFTM); Luciene Almeida de Azevedo (UFBA); Luiz Carlos Travaglia (UFU); Luiz Gonzaga Marchezan (UNESP-CAR); Luzmara Curcino Ferreira (UNESP-CAR); Márcio Roberto Soares Dias (UESB); Marco Antônio Villarta-Neder (UFLA); Margarita Correia (Universidade de Lisboa); Maria Aparecida Caltabiano M. B. da Silva (PUC-SP); Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU); Maria Cecília de Lima (UFU); Maria das Graças Fonseca Andrade (UESB); Maria do Rosário Valencise Gregolin (UNESP-CAR); Maria Helena de Paula (UFG-CAC); Maria Imaculada Cavalcanti (UFG-CAC); Maria Inês de Almeida (UFMG); Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU); Maria Ivonete Santos Silva (UFU); Maria José Rodrigues Faria Coracini (UNICAMP); Maria Luiza Braga (UFRJ); Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU); Marisa Martins Gama- Khalil (UFU); Maura Alves de Freitas Rocha (UFU); Mike Scott (Universidade de Liverpool); Moacir Lopes de Camargos (UNIPAMPA); Nélia Scott (Universidade de Liverpool); Nilton Milanez (UESB); Orlando Nunes de Amorim (UNESP-IBILCE); Orlando Vian Júnior (UFRN); Oziris Borges Filho (UFTM); Paulo Fonseca Andrade (UFU); Regma Santos (UFG/CA); Regina Igel (University of Maryland College Park); Roberto Acízelo de Souza (UERJ); Roxane Helena Rodrigues Rojo (UFRJ); Sérgio Ifa (UFAL); Simone Azevedo Floripi (UFU); Simone Tiemi Hashiguti (UFU); Solange Fiuza Cardoso Yokozawa (UFG-CAC); Susana Borneo Funk (UFSC); Suzi Frankl Sperber (UNICAMP); Valeska Souza (UFTM); Vera Follain de Figueiredo (PUC/RJ); Vera Lúcia Carvalho Casa Nova (UFMG); Waldenor Barros Moraes Filho (UFU); William Mineo Tagata (UFU).

**Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc***

Adelino Pereira dos Santos (UNEB)

Ana Vieira Barbosa (UFRP)

Cecília Magalhães Mollica (UFRJ)

Clézio Roberto Gonçalves (IFET/MG)

Evandro Silva Martins (UFU)

Flávia Colen Meniconi (UFAL)

Gustavo Vargas Cohen (UFRR)

João Adalberto Campato Jr. (FAP)

Juliana Santana Cavallari (UNIVÁS)

Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

Luciane Leipnitz (UFPB)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Maria da Conceição de Paiva (UFJF)

Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari (UNESP/Assis)

Maria Socorro Coelho (UFMG)

Marlúcia Maria Alves (UFU)

Maurício Viana Araújo (UFU)

Rita de Cássia Silva Soares (FATS)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Walleska Bernardino Silva (UFU)

## Sumário

Expediente.....	2
Apresentação .....	6
Estudos sobre variação linguística e o ensino de língua materna e/ou estrangeira – Adriana Cristina Cristianini (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP).....	6
Artigos.....	14
O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão - Eliete Sampaio Farneda (USP), Marina Nédio (U. PORTO).....	14
Relevância e ensino: reflexão sobre a noção apropriada de contexto nas situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa à luz de teorias pragmáticas da comunicação - Dóris Cristina Gedrat (ULBRA).....	36
Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa - Flávio Brandão Silva (UNESPAR), Jacqueline Ortelan Maia Botassini (UEM) .....	61
A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió - Renata Lívica de Araújo Santos (UFRPE).....	86
O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses - Ana Vieira Barbosa (ESECS-IPL).....	111
Variação <i>nós</i> e <i>a gente</i> na posição de sujeito na escrita escolar - Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitório (UFAL).....	128
Estamos formando professores que conhecem a variação linguística? Uma análise acerca da importância dos dados e das teorias para o ensino de língua - Taís Bopp da Silva (UFPel).....	144
<i>Falarra tanto que cansarra</i> : a aspiração de /v/ no morfema verbal -ava no falar de Fortaleza-CE - Ana Germana Pontes Rodrigues (UECE), Aluiza Alves de Araújo (UECE).....	157
O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de Português - Cláudia Goulart (UFU).....	188

### **Estudos sobre variação linguística e o ensino de língua materna e/ou estrangeira**

Falar de variação linguística sem ser redundante é um grande desafio. Desafio maior é reunir textos de pesquisadores e professores que, em diferentes localidades e instituições, têm pesquisado, analisado e debatido estudos interdisciplinares que constituem o campo em tela.

Mesmo com muitos trabalhos já publicados sobre essa temática, é nítido que, apesar das inumeráveis discussões, ainda há carência de reflexões quando a questão está relacionada ao ensino de língua, quer seja materna, quer seja estrangeira.

No Brasil, ao se relacionar a questão da variação linguística com as diretrizes para o ensino de língua, percebemos que essa preocupação permeia a totalidade dos documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Já no texto introdutório dos PCN, orienta-se para que as escolas organizem as atividades de ensino de modo que os alunos possam “[...] refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998a, p. 59).

Esse objetivo para o ensino de Língua Portuguesa deve-se ao que também declaram os PCN que

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1998b, p.29)

Preocupa-nos o fato de muitas escolas manterem uma atitude que reflete certo desrespeito à diferença e à pluralidade cultural e linguística de seus alunos. Constantemente ouvimos que

[...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar”

a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno, tratando a sua comunidade como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter (BRASIL, 1998b, p. 31).

Esses excertos dos PCN atestam a existência de um ensino de língua que desconsidera a multiplicidade cultural como característica marcante. A variação é intrínseca a qualquer língua natural, ela sempre existiu e sempre existirá, independente das forças “normatizantes” que atuam em qualquer sociedade.

Cabe lembrar que, de acordo com Labov (2008 [1972], p. 188), “uma comunidade de fala não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”. Além disso, ainda segundo o autor, “os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real” (LABOV, 2008 [1972], p. 225).

Neste número da revista *Letras & Letras*, nosso objetivo foi reunir trabalhos que contribuam para uma melhor interpretação do caráter multidialetal da língua e para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira.

O primeiro artigo, intitulado *O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão*, de Farneda e Nédio, discute os aspectos interculturais no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira no contexto de não-imersão. Além de definir cultura e interculturalidade, as autoras enfatizam que tratar de questões interculturais em uma sala de aula é uma maneira de sensibilizar o aluno para a aceitação da sua cultura e da cultura do outro. Promover o diálogo intercultural, segundo as pesquisadoras, permite ao aluno “encontrar-se com a nova cultura sem deixar de lado a sua, promovendo o respeito mútuo, superando estereótipos ou preconceitos culturais e étnicos”. Para tanto, as autoras apresentam um projeto cultural que parte da crença de que esse caminho pode fornecer um ambiente, no qual o aluno “internaliza o sentimento de pertencimento à língua/cultura estudada”.

Esse projeto, de acordo com as autoras, é uma tarefa criativa e fruto do esforço de professores e alunos de três nacionalidades: brasileira, portuguesa e trinitária.

O artigo descreve o desenrolar do projeto cultural com enfoque no ensino de PLE, por meio de atividades comunicativas, para a realização de uma tarefa, e conclui que, dessa maneira, torna-se possível a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo do eu e o mundo do outro, promovendo a conscientização da diversidade regional e social dos três países – Brasil, Portugal e Trinidad e Tobago – e despertando no aluno o interesse pela variedade das culturas existentes.

O segundo artigo, *Relevância e ensino: reflexão sobre a noção apropriada de contexto nas situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa à luz de teorias pragmáticas da comunicação*, de Gedrat, defende que a noção de contexto da teoria da relevância é a mais adequada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa; ressalta que, para aprender, é importante que o aluno participe da construção do contexto na comunicação em sala de aula.

Além de destacar a importância da noção de contexto e apresentar a teoria da relevância, a autora esclarece que, no que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem, é preciso que se leve em consideração o conhecimento e as suposições armazenadas na mente do aluno, ou seja, “o estudante para o qual se apresenta a gramática como sendo a única variedade culta e aceitável da língua, conforme preconizado na Gramática Tradicional, não terá como desenvolver sua compreensão através da associação do que já sabe e do que está vendo”. A pesquisadora ressalta, ainda, que o contexto de suposições armazenadas na mente do aluno é resultado de experiências que incluem diversas variedades da língua, tanto na escrita como na fala, quer sejam proferidas por pessoas cultas, quer sejam por pessoas de nível escolar menos privilegiado. Nada disso, contudo, é suposto quando o aluno é levado a decorar as regras que regem a escrita formal.

A pesquisadora conclui, em seu estudo, que a melhor maneira de fazer com que as aulas gerem uma diferença positiva em seus ambientes cognitivos é o planejamento das aulas, pelos professores de Língua Portuguesa, visando a situações de ensino e aprendizagem de modo que os alunos participem da construção do contexto.

O terceiro artigo, *Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa*, de Silva e Botassini, evidencia como os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas têm contribuído muito para a compreensão dos processos de variação linguística e para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem orientado por uma perspectiva guiada pela questão da diversidade linguística.



O artigo aborda as questões de: variação linguística; ensino de língua materna; norma linguística; crenças e atitudes linguísticas. Os pesquisadores ressaltam que o professor de Língua Portuguesa deve ter como concepção de ensino aquele que “privilegie o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs”. Para tanto, é essencial que o professor, durante sua formação, não só construa um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas também que esse professor desenvolva a crença na importância do ensino de língua na perspectiva da diversidade linguística.

Os autores analisam um *corpus* constituído de respostas a um questionário, composto por questões abertas, que foram aplicados a um grupo de acadêmicos do quarto ano do curso de Letras de uma universidade pública estadual do interior do Paraná. Esse estudo leva à conclusão de que um número significativo desses graduandos acredita que saber português está relacionado a ter domínio das regras gramaticais. Isso mostra o quanto é fundamental que estejam presentes nos cursos de Letras disciplinas que gerem reflexão sobre a diversidade linguística e sobre as preferências por determinados usos.

O quarto artigo, *A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió*, de Santos, pautando-se pelos pressupostos teórico-metodológicos labovianos, tem como objetivo observar o processo de concordância verbal para verificar a variante mais usada na escrita de menores carentes que vivem em instituições filantrópicas na cidade de Maceió, bem como identificar os fatores que condicionam/favorecem a ausência e a presença de marcas dessa concordância. A autora busca refletir, mais detidamente, sobre o papel da variável escolaridade diante dessa variação e na comparação do fenômeno estudado nas modalidades oral e escrita. Para atingir seu propósito, trabalha com dois *corpora* constituídos em trabalhos anteriores. Esses *corpora* consistem em: (i) produções escritas por dezesseis colaboradores; (ii) gravações de dezesseis entrevistas e dezesseis narrativas orais da mesma comunidade do *corpus* de dados de escrita. Os *corpora* analisados no artigo foram compilados, respectivamente, nos trabalhos de doutorado e mestrado da pesquisadora. Ao concluir que “a variação de CV na escrita dessa comunidade de fala é condicionada por variáveis estruturais e sociais e que uma das variáveis sociais mais motivadoras desse comportamento variável é a ‘escolaridade’”, o artigo corrobora os resultados de outros estudiosos da área.

O quinto artigo, *O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses*, de Barbosa, trata do ensino de língua portuguesa como segunda língua. O trabalho tem por objetivo “expor de forma algumas das alternativas de que o docente dispõe para aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos casos em que a língua materna não se presta a servir de suporte ou referência para a aprendizagem de uma nova língua”. A autora parte da reflexão sobre o papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem e do modo como, pela sua natureza, pode gerar interferências no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O português e mandarim são duas línguas muito distintas quanto à forma, ao funcionamento e ao quadro cultural. Diante disso, é inevitável que essa diferença entre as línguas condicione a abordagem dos alunos chineses ao estudo do português, visto que o mandarim dificilmente se constituirá como um apoio de referência para a aprendizagem de língua portuguesa. A pesquisadora conclui seu artigo lembrando-nos de que “o objetivo do processo de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento das capacidades comunicativas, nos domínios oral e escrito, o que implica o domínio de apetências linguísticas, culturais e pragmáticas”

O sexto artigo, *Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar*, de Vitória, traz um estudo sobre o uso dos pronomes nós e a gente na posição de sujeito na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL. O trabalho tem como objetivo analisar a frequência de uso e os grupos de fatores que favorecem e desfavorecem as realizações desses pronomes na escrita escolar, além de verificar se as realizações encontradas em dados de fala são utilizadas durante o processo de escolarização. Para tanto, a autora utiliza-se dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008[1972]), associados a estudos linguísticos sobre a representação da primeira pessoa do plural no Português Brasileiro, a saber: Omena (1996 e 2003); Lopes (1998, 2004 e 2012); Zilles (2007); Silva (2010); e Brustolin (2010). Segundo a autora, os resultados obtidos corroboram estudos anteriores realizados sobre esses pronomes. Conclui que a pressão normativa em favor da variante conservadora nós recupera com êxito uma forma linguística não preferida na língua falada, sendo tal variação condicionada pelos grupos de fatores paralelismo formal, marca morfêmica, preenchimento do sujeito, escolaridade, sexo e tema da produção textual. No tocante ao uso de a gente, este se apresenta mais favorecido entre sujeitos do gênero feminino, no ensino fundamental e nas produções textuais que relatam experiências vividas pelos alunos. Além disso, a autora observa alguns fatores linguísticos que criam

condições para o surgimento o uso de a gente: a gente antecedido por a gente; a gente acompanhado do verbo na primeira pessoa do plural; e pronome como o sujeito foneticamente realizado.

O sétimo artigo, *Estamos formando professores que conhecem a variação linguística? Uma análise acerca da importância dos dados e das teorias para o ensino de língua*, de Silva, busca reunir algumas das contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua e refletir se essa disciplina tem cumprido a tarefa de mostrar ao professor a pluralidade linguística ou tem se limitado a normatizar comportamentos desejáveis ao professor.

A autora defende que existe um abismo separando ensino e pesquisa, visto que “o conhecimento científico não tem extrapolado, em todas as suas potencialidades, as fronteiras dos muros acadêmicos”.

A pesquisadora esclarece que, quer por meio da Dialetologia, quer por meio da Sociolinguística, a descrição do Português Brasileiro tem se mostrado um movimentado campo de pesquisa, com muitos fenômenos já documentados. Também destaca a Sociolinguística Interacional e a Etnografia da Fala que levantam e discutem os problemas no que se refere ao uso da língua.

O artigo defende que a formação de professores tem resultado em profissionais “muito bem treinados para o discurso acerca da variação. Contudo, esses mesmos profissionais demonstram pouco conhecimento dos fenômenos de variação”. Destaca que a Sociolinguística não tem o papel de apenas promover a tolerância à variação, mas também levar à compreensão de seus mecanismos.

O oitavo artigo, *Falarra tanto que cansarra: a aspiração de /v/ no morfema verbal -ava no falar de Fortaleza-CE*, de Rodrigues e Araújo, visa examinar as variáveis linguísticas (contexto fonológico subsequente, tipo de sílaba, dimensão do vocábulo e frequência de uso do segmento) e sociais (gênero/sexo, faixa etária, escolaridade e registro) que atuam sobre a variação da fricativa /v/ em contexto de pretérito imperfeito do indicativo da primeira conjugação (/ava/). Por meio da pesquisa, as autoras buscam determinar quando /v/ se realiza como [v] (manutenção) e como [h, fi] (aspiração), além de, a partir dos resultados obtidos, verificar se o fenômeno se encontra em variação estável ou se há indícios de uma mudança em progresso. Tendo como amostra gravações de diálogos extraídos do banco de dados do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR), o estudo mostra que a aspiração de /v/ no contexto /ava/ do pretérito imperfeito no falar fortalezense, com base nos resultados

das variáveis linguísticas, constitui um fenômeno condicionado lexicalmente e não fonologicamente. As autoras observam que a variável linguística mais relevante na pesquisa, a frequência de uso, mostra que quanto mais usual um termo, maior é a aspiração de /v/. Além disso, as pesquisadoras apontam que esse fenômeno é estigmatizado, ao mostrar que, na pesquisa, quanto menor o grau de escolaridade, maior foi o enfraquecimento de /v/. O artigo também apresenta resultados considerando as variáveis registro, faixa etária, tipo de sílaba, gênero/sexo e dimensão do vocábulo.

O nono artigo, *O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de Português*, de Goulart, analisa como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas nos Livros Didáticos de Português (LDP) para os anos finais do Ensino Fundamental e como as atividades propostas nesses materiais didáticos tematizam conceitos sociolinguísticos importantes, tais como o conceito de norma e as relações entre fala e escrita/oralidade e letramento.

A pesquisadora mostra que, nesses materiais, é nítido, como um dos objetivos perseguidos, realçar a ideia da legitimidade da norma padrão e, em consequência, desconsiderar o que configura, para autores de livros didáticos, um universo linguístico não pertencente à esfera do padronizado. Dessa maneira, o aluno de Ensino Fundamental, é levado a, continuamente, deslegitimar os usos das variedades do Português faladas pela imensa maioria dos brasileiros.

O artigo traz reflexão ao lembrar de que, há aproximadamente quinze anos, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, além da existência do Programa Nacional do Livro Didático e, mesmo assim, verifica-se que a apresentação dos conteúdos é feita de forma tradicional, com base na prescrição gramatical, desconsiderando o quadro de variação existente no Português Brasileiro. Para a autora, “é imprescindível que os LDP incorporem, em suas discussões sobre a língua, os resultados das pesquisas linguísticas, a fim de que seja modificado o velho modo de encarar as aulas de língua portuguesa como ‘aula de corrigir o português errado’”.

Enfim, como sabemos, muito se tem discutido e pesquisado sobre a variação linguística e sobre o ensino de língua. Ao ler os artigos que fazem parte deste número temático, vemos um panorama de estudiosos atentos que vão nos ajudando a conhecer trabalhos já realizadas. Contudo, ao observar os fenômenos que temos pesquisado, é inevitável pensar nos que ainda temos por pesquisar.

Acreditamos que o conjunto de artigos vinculados ao tema proposto, além de apresentar as perspectivas e tendências das pesquisas linguísticas na atualidade, possa mostrar a importância dessas pesquisas ao oferecerem uma grande contribuição para o desenvolvimento de materiais e metodologias pedagógicas para o ensino-aprendizagem das variantes estudadas no falar de diferentes regiões, estratos sociais e situações comunicativas.

Adriana Cristina Cristianini  
Irenilde Pereira dos Santos

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Português. (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

## O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão

The cultural project of PLE as intercultural agent in a non-immersion context

Eliete Sampaio Farneda\*  
Marina Nédio\*\*

---

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa foi investigar os aspectos interculturais no processo de ensino/ aprendizagem de Português Língua Estrangeira no contexto de não-imersão. Através da introdução de tarefas comunicativas e da abordagem comunicativa procurou-se determinar o que é cultura (MENDES, 2010) e qual cultura deve ser ensinada durante o processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira (KRAMSCH, 2013), entre outros. Os resultados nos mostraram a percepção da interculturalidade pelo aprendente durante a realização do projeto cultural, relacionando a sua cultura com a cultura do outro e minimizando as ideias estereotipadas sobre a cultura da língua-alvo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade. Competência linguística. Tarefas comunicativas. Língua e Cultura.

---

**ABSTRACT:** This research aimed to study the intercultural aspects in the teaching-learning process of Portuguese as a Foreign Language in a non-immersive context. By the introduction of communicative tasks and by using the communicative approach, the meaning of culture was examined (MENDES, 2010) and which culture should be taught during the foreign language teaching-learning process (KRAMSCH, 2013). The results showed the intercultural perception taken by the learner during the execution of the cultural project, relating his own culture with others', minimizing stereotyped ideas about the target language culture.

**KEYWORDS:** Interculturality. Linguistic competence. Communicative tasks. Language and Culture.

---

### 1. Introdução

Ensinar uma língua envolve ensinar os aspectos culturais das pessoas que falam essa língua (RIVERS, 1964, p.19-22). Ensinar questões de interculturalidade numa sala de aula não é apenas transmitir informações culturais, é promover o diálogo intercultural que permite ao aprendente encontrar-se com a nova cultura sem deixar de lado a sua, promovendo o respeito mútuo, superando estereótipos ou preconceitos culturais e étnicos.

---

\* Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) – Universidade de São Paulo (USP).

\*\* Universidade do Porto (U. PORTO).

A interculturalidade é uma forma de sensibilizar o aprendente para a aceitação da sua e da cultura do outro. Kramersch (1993) afirma que a interculturalidade é um campo interdisciplinar que estuda como as pessoas se compreendem mutuamente para além das fronteiras dos diferentes grupos a que pertencem: nacional, geográfico, étnico, ocupacional, classe ou gênero; uma visão globalizada e integradora das diferentes culturas. A globalização é, por sua vez, a força propulsora da interculturalidade, pois é nela que se ancora a mobilidade que permite a interação e convivência de diferentes culturas.

Tendo como base a política das línguas, a globalização e o aspecto econômico, podemos afirmar que os espaços conquistados pela língua portuguesa aumentaram significativamente na última década. Falando-se especificamente do Brasil, o crescimento de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, segundo um artigo publicado na Radio France Internacional (LIMA, 2012), passou de 6 mil, em 2006, para 15 mil em 2012. Além disso, a divulgação da literatura e da música brasileira são fatores de grande importância no despertar do interesse pelo nosso idioma. Somente na Universidade de São Paulo (USP), o crescimento de alunos estrangeiros foi de 31% entre 2012 e 2013. No que diz respeito a Portugal, o número de alunos estrangeiros tem aumentado, devido ao fenômeno da imigração e à mobilidade que programas como o Erasmus Mundus promovem entre a Europa outros países. Estes milhares de alunos são oriundos de várias partes do mundo, inclusive da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Segundo um artigo publicado no “Jornal i”, durante o segundo semestre do ano letivo de 2014, a Universidade do Porto recebeu 3.985 alunos estrangeiros e, em 2013, cerca de 31 mil estudantes estrangeiros frequentavam os institutos de ensino superior portugueses, dos quais 17.385 eram oriundos dos países CPLP.

Outros aspectos que precisam ser mencionados são os cursos de aperfeiçoamento para professores de Português Língua Estrangeira (PLE), os Programas de Leitorado e a divulgação da língua portuguesa através do Instituto Camões. São inúmeros os fatores que despertam o interesse pela língua/cultura portuguesa, mas também são em grande número os que distanciam o aprendente do objetivo de conhecer a língua portuguesa como, por exemplo, os relacionados ao juízo de valor, que geralmente causam mal entendimento de determinado aspecto cultural. Este mal entendimento faz com que haja a necessidade da implementação de um diálogo intercultural dentro e fora da sala de aula.

Conhecer e entender as crenças, os ideais, os aspectos sociais e culturais da língua-alvo é uma forma positiva de desestrangeirizar a língua. A integração da língua aos aspectos

socioculturais de PLE faz com que o estudante sinta-se motivado a aprender o novo idioma e ajuda a promover um ambiente intercultural em sala de aula. Essa interculturalidade, conseqüentemente leva o aprendente ao uso da língua em situação real, aumentando a sua competência linguístico-comunicativa.

Ao desenvolver-se um projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade, no qual haja professores de diferentes variantes, deve-se usar de bom senso na adaptação de conteúdos aos aspectos curriculares, observando-se as necessidades dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem de PLE e promovendo a autonomia dos mesmos. Deve-se buscar a eliminação da distância entre língua e cultura, minimizando-se os mal-entendidos relativos aos aspectos sociais brasileiros e portugueses.

## **2. Abordagens sobre Língua/Cultura**

Antes de passar à análise da inter-relação entre língua e cultura, será pertinente, em primeiro lugar, dar algumas definições sobre o conceito de cultura. Apesar de ser uma tarefa bastante difícil, devido à sua abrangência e ao número elevado de definições do conceito em si, é um dos conceitos mais estudados e mais usados na história da humanidade. Como referiu Williams (1976, p.87), citado por Kumaravadivelu (2008, p.10) “[...] is one or two or three most complicated word in English language”.

Inicialmente, a cultura era vista como um subproduto do ensino/ aprendizagem de LE, porque não exista um total consenso sobre o seu verdadeiro significado. Após a II Guerra Mundial, começou a ganhar relevo e, agora, é parte integrante do ensino de LE. Hall (1997) diz que não faz muito sentido tentar encontrar definições para o termo cultura. No entanto, apesar da natureza ambígua do conceito, parece pertinente abordar alguns estudos a esse respeito e da sua inter-relação com a língua, levando em consideração os aspectos contextuais.

O antropólogo americano Geertz (1979, p.89) define cultura como um padrão de significados historicamente transmitidos, incorporados em símbolos, num sistema de concepções herdadas sob formas simbólicas, através das quais as pessoas comunicam e desenvolvem o seu conhecimento. Thompson (1998, p.186) refere que a cultura é um conjunto de crenças, costumes, formas de conhecimento que estão inter-relacionadas e que formam um todo complexo, características de uma determinada sociedade, diferenciando-a de outros lugares e épocas.



Segundo Santos (2010, p.142), a cultura é o que o ser humano aprende, desenvolve, constrói para poder viver em diversos meios, ambientes, situações ou contextos. Brown (2000, p.176) sugere que a cultura é um modo de vida, um contexto no qual nós existimos e nos relacionamos com os outros, é a “cola” que liga as pessoas. No contexto do ensino-aprendizagem de línguas, a cultura tem sido considerada primordial na formação do aprendente de LE.

Mendes (2010, p.53-57) sugere o pensar em cultura no sentido amplo, com sujeitos atuantes e críticos, para que haja mudança no modo de perceber não somente o processo de ensino/aprendizagem, mas também o entorno deste processo. A autora considera o contexto sociocultural e deixa claro que língua e cultura são indissociáveis.

Almeida Filho (2002) afirma que a cultura ao invés de ser uma franja na aula de PLE, deve ocupar o lugar de uma língua. Em vez de ser vista apenas como um acessório das aulas de PLE, deve estar sempre presente no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, dentro do cenário atual, não podemos pensar no ensino de línguas dissociado da cultura e do mundo globalizado onde vivemos. É importante inserir o componente cultural dentro de uma sala de aula.

Segundo Kramersch (2013, p.58), o termo cultura ainda continua a ser um tema de discussão dentro do ensino de línguas estrangeiras e uma das primeiras questões que se coloca é como se deve abordá-la dentro de uma sala de aula de LE: de que cultura ou culturas falamos e de que lado a olhamos. Deve-se apresentar a cultura que se baseia num estilo de vida específico dos falantes da língua-alvo ou uma cultura mais generalista, de carácter humanista, que é transmitida através da literatura e das artes?

Alguns professores de línguas estrangeiras ainda se restringem ao ensino de recursos linguísticos, enquanto o ensino da cultura fica reservado para os professores de literatura. Não há o reconhecimento da necessidade de se despertar a consciencialização sociocultural da própria cultura do aprendente.

Khramersch (2013, p.60) afirma que através da relação da língua com a cultura e o discurso, os aprendizes descobrem o seu eu no encontro com o outro. Acrescentando que estes não podem compreender o outro, se não perceberem as suas próprias experiências históricas e subjetivas, como também não podem compreender essas experiências, se não as virem através dos olhos dos outros.

Michael Holquist (1990), citado por Kramersch (2013, p.61-62), denomina a relação entre o eu e o outro de dialogismo. O dialogismo é uma relação diferencial, onde aprender a língua do outro é perceber o mundo através de metáforas. Bakhtin (2003) designa de "transgredience" a habilidade que os falantes têm de verem a si mesmos do lado de fora. Através da qual aprendem não só a usar a língua apropriadamente, mas também a refletir sobre as suas próprias experiências, permitindo-lhes ocupar uma posição onde se vêem tanto de dentro como de fora - ao qual Kramersch denomina de terceiro lugar.

Kramersch (1998, p.3) refere três aspectos que considera fundamentais na relação entre a língua e a cultura: a língua enquanto uma forma de um grupo expressar a sua realidade cultural; enquanto um todo onde essa realidade se concentra e, a língua enquanto símbolo dessa mesma realidade cultural, isto é, pela forma como as pessoas se identificam umas às outras. Assim sendo, a sala de aula de PLE passa a ser um lugar onde se cruzam diferentes valores, crenças, atitudes e costumes. Em seus estudos, Kramersch (1993) afirma que a cultura deve estar sempre presente na sala de aula.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem a mesma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo tem implicações mútuas. Isso significa que, por sua vez, as identidades em questão estão sempre em estado de fluxo. (RAJAGOPALAN,1998, p.41-42)

Sem a linguagem e os outros sistemas simbólicos a que chamamos cultura, os hábitos, crenças, instituições e monumentos seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para serem denominados de cultura, têm que ter um significado. É o significado que damos aos alimentos, costumes ou modos de vida que constituem uma cultura.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), é importante que os aprendentes de uma LE tenham conhecimento da sociedade e da cultura da língua-alvo. Alguns dos aspectos que caracterizam uma determinada sociedade e cultura estão relacionados com a vida cotidiana, condições ou nível de vida, relações interpessoais, valores, crenças, atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamentos rituais. (QECR, 2001, p.148-150).

O conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo do eu e o mundo do outro promovem uma conscientização intercultural da diversidade regional e social dos dois mundos, permitindo que o aprendente tenha noção da grande variedade de culturas que existem para além da sua e da do outro. Segundo o QERC, a consciência intercultural engloba o modo como cada comunidade é vista pelos olhos do outro, muitas vezes, sob a forma de esteriótipos nacionais.

### 3. Interculturalidade

Kramersch (2013, p.72) refere que o termo intercultural surgiu na década de 80 com o intuito de aumentar o diálogo e a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais dentro de um mundo economicamente globalizado. O estudioso acrescenta que o termo intercultural pode também dizer respeito ao processo comunicativo entre falantes do mesmo idioma, dentro do mesmo espaço territorial, mas que pertencem a diferentes grupos étnicos, culturais, sociais, entre outros. Em um aspecto mais amplo, pode fazer referência a culturas minoritárias ou bilingues.

O conceito de competência intercultural surgiu na Europa paralelamente ao conceito de competência comunicativa, tendo uma orientação social e política, identificada por cinco saberes (*savoirs*) ou capacidades: saber aprender e saber fazer (habilidades para descobrir e / ou interagir); saber compreender (habilidades para interpretar e relacionar); saber se envolver (consciência cultural crítica, educação política); saber ser (atitudes: auto-relativização e valorização dos outros). Dentro de uma perspectiva de linguagem como prática social, Kramersch (1993, p.295-296) apresenta quatro princípios em que se deve basear o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. O primeiro princípio corresponde ao estabelecimento de uma esfera sobre a cultura nativa, onde a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não deve ser apenas transmitida, deve ser construída. O segundo princípio é relativo ao ensino e cultura como um processo interpessoal. O significado emerge através da interação social, portanto, não faz sentido o ensino de fórmulas fixas, substituindo o ensino formativo pelo processo de entendimento intercultural. Para além da transferência de informações entre as diferentes culturas deve haver espaço para uma reflexão tanto sobre a cultura-alvo como sobre a língua estrangeira. O terceiro princípio corresponde ao ensinamento de uma cultura como diferença. A cultura não deve ser olhada apenas como um conjunto de traços ou características de uma nação. Kramersch ressalta que, para além das características

nacionais, também devem ser inseridos fatores culturais como a idade, gênero, etnicidade e classe social, uma vez que vivemos numa altura onde as etnias se misturam formando uma sociedade cada vez mais multicultural dentro de uma nação. Por último, transpor as fronteiras disciplinares, ou seja, para além da relação já existente entre o ensino da cultura e as disciplinas acadêmicas como a antropologia, a sociologia e a semiologia. Deve-se incentivar os professores a incluir nas suas leituras, a leitura de estudos sociais, etnográficos e sociolinguísticos, tanto sobre a sua própria sociedade como sobre as sociedades onde se fala a língua-alvo. Estes princípios devem ser a base para o ensino/aprendizagem da cultura e das relações interculturais em LE.

Kramersch (2013, p.69-70) afirma que com a comunicação mediada por computador (CMC), o conceito de interculturalidade adquiriu um novo significado por promover a interação na L2/LE entre falantes nativos e não-nativos. O acesso direto à LE/L2 e a imersão cultural provocada pela CMC reforçam a ilusão de imediatismo semiótico e da autenticidade cultural. O aumento da utilização da CMC para desenvolver a competência comunicativa na LE/L2 levou a uma reorientação da aprendizagem de uma língua em direção à fluência conversacional, promovendo a capacidade de conversação *online* através *dos chats* ou salas de bate-papo.

A oportunidade de utilizar a CMC no ensino de língua e cultura estrangeiras faz com que esse ensino ultrapasse as barreiras da sala de aula, levando o aprendente a interagir na língua-alvo em qualquer outro ambiente em que esteja inserido. Os sites de busca, as páginas da *wiki*, as conversas com pessoas de outros países via *skype*, salas de *chat* ou *emails* são ferramentas que reforçam o aprendizado da LE/L2 e até mesmo da língua materna (LM). Esta interação, dentro e fora da sala de aula, promove o desenvolvimento da competência intercultural, citada por Chun (1994, p.17-31) como *Intercultural Communicative Competence* (ICC).

Em um contexto de não-imersão, o uso da CMC é apropriado, uma vez que as horas de pesquisa, fóruns e/ou conversações *online* podem complementar as horas de interação face a face em sala de aula e preparar os aprendentes para agirem em língua estrangeira. Podemos afirmar que este intercâmbio de informações mediáticas associado às informações e instruções obtidas no ambiente de interação face a face promove o que Kramersch (1993, p.205) chamou, como referido anteriormente, de “esfera de interculturalidade”, onde os estudantes, em diferentes graus, refletiram e modificaram as suas ideias estereotipadas ou noções preconcebidas sobre a sua própria cultura e a cultura do outro. A comunicação em LE deve

dotar os aprendentes da competência intercultural, preparando-os para interagirem com pessoas de outras culturas, motivando-os e incentivando-os a compreendê-las e a aceitá-las, eliminando os estereótipos existentes, mesmo que alguns destes estereótipos sejam mais difíceis de serem entendidos e prevaleçam, de uma forma ou de outra, como traço cultural.

#### **4. O contexto do ensino de PLE em Trinidad**

O ensino de LP já acontece na Universidade das Índias Ocidentais (UWI) há mais de 20 anos. A universidade conta com um Centro de Línguas que atende, além de alguns estudantes da própria universidade, a comunidade em geral. Há também o Departamento de Línguas Modernas e Linguística, que faz parte da Faculdade de Humanidades e Educação, no qual o curso de Português é ministrado para estudantes dos mais diversos cursos de graduação.

O Departamento de Línguas Modernas e Linguística oferece os seguintes níveis de Língua Portuguesa: PORT 1001; PORT 1002; PORT 2001; PORT 2002; PORT 3001 e PORT 3002. Com a aprovação do Minor em Estudos Brasileiros, em novembro de 2012, foram implementados os seguintes cursos: PORT 1003 - Introdução aos Estudos Brasileiros; PORT 2003 - Sociedade e Cultura Brasileira; PORT 3003 – Literatura Moderna Brasileira e PORT 3004–Português para Negócios.

O número de estudantes para os cursos de LP e para os cursos que compõem o Minor em Estudos Brasileiros tem aumentado consideravelmente a cada semestre, fazendo aumentar as expectativas da implantação do Major em alguma área que contemple o ensino da LP em Trinidad e Tobago. Este aumento de estudantes e a esperança da implementação de novos cursos, leva-nos a buscar dois novos aspectos importantes para o ensino da LP no país. O aspecto mais relevante é o aprimoramento de nosso conhecimento e a busca de novos caminhos que possibilitem a melhoria nas estratégias de ensino/aprendizagem de LP, considerando-se a implementação de novas metodologias que coloquem em prática a competência comunicativa do estudante.

Embora o ensino de PLE seja de longa data na universidade e haja um histórico da comunidade portuguesa no país, o contexto ainda é de não-imersão. Isso ocorre porque os descendentes de portugueses vindos da região da Madeira e de outras regiões de Portugal, na época da colonização, já não falam a língua materna. Outro fator interessante é que os poucos brasileiros que estão no país são uma comunidade itinerante, em decorrência de trabalhos temporários em empresas brasileiras ou outras empresas de Trinidad e Tobago.

Dessa forma, uma das grandes dificuldades no momento de se pensar em elaborar o plano de curso para o ensino de LE, para estudantes em contexto de não-imersão, é a questão da abordagem cultural. Em primeiro lugar, é importante refletir sobre qual cultura ensinar e qual metodologia será utilizada para esse ensino. Em segundo, quais os aspectos culturais a inserir num plano de ensino de língua e cultura.

Assim sendo, pensou-se no desenvolvimento de um Projeto Cultural em língua portuguesa que foi fruto do esforço de professores e aprendentes de três nacionalidades, sendo estas brasileira, portuguesa e trinitária, o qual será abordado a seguir.

## **5. A cultura a ensinar através de Projeto Cultural no processo de ensino/ aprendizagem de LE**

A ideia de desenvolvimento de um Projeto Cultural surgiu da crença de que este pode gerar um ambiente dialógico intercultural, no qual o aprendente internaliza o sentimento de pertencimento à língua/cultura estudada.

Segundo Bizarro (2012, p.122-123), para além do ensino da literatura e outras artes, tradições, festas, usos e costumes ou modos de vida, também é importante que o aprendente compreenda que aprender uma língua não é somente um meio de conhecer o(s) outro(s), falante(s) da língua-alvo, mas é também uma forma de construção da sua própria identidade. Revuz (1998, p.227) afirma que “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se o outro. Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida [...]”.

Portanto, a aula de LE é o local onde os aprendentes tomam a consciência da cultura do outro e da sua própria identidade. Através da aula de LE, pode-se experienciar e confirmar que “as identidades são construídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes” (DELGADO, 2006:71 citado por BIZARRO, 2012, p.122).

Com foco na interculturalidade, fez-se necessário não somente a aproximação das culturas brasileira, portuguesa e trinitária, fortalecendo a interação e a identidade de professores e aprendentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de PLE, mas também a exploração de diferentes temas e conteúdos relativos ao ensino/aprendizagem da língua/cultura estrangeira; o desenvolvimento de abordagens específicas ao material didático escolhido e/ou elaborado para o projeto e a criação de um micro-universo intercultural em sala de aula de PLE.

As atividades desenvolvidas serviram para direcionar o projeto como agente intercultural nas aulas de PLE. Durante todo o processo de ensino/ aprendizagem, procurou-se dar primazia à abordagem comunicativa, seguindo um planejamento desenhado com cuidado e rigor que consistia de aulas expositivas privilegiando a construção conjunta de conhecimentos; de leitura, análise e discussão de textos específicos; da elaboração de atividades extra-classe, como ensaios, reuniões para discutir o programa de apresentação do projeto; de fóruns de discussão e interação *online* para pesquisa e troca de informações, bem como sugestões a respeito de qualquer tópico que envolvesse a elaboração do projeto.

A escolha da abordagem comunicativa deu-se porque, do nosso ponto de vista como mediadoras de todo o processo de aprendizagem de PLE, é uma abordagem dinâmica com diversos elementos que colaboraram para a desestrangeirização da língua e da cultura alvo através de atividades comunicativas com o objetivo de realização de uma tarefa.

Para Almeida Filho (2002, p.51), “a abordagem comunicativa, caracteriza-se por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua”. Segundo o autor, o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno, objetivando a capacitação de uso da língua-alvo.

Breen (1987, p.23) define tarefa como uma atividade que tem como objetivo atingir um determinado fim, com um conteúdo adequado, contendo uma variedade de planos de ação, que vão tornar mais fácil e aliciante a aprendizagem. Estes podem ser formados por exercícios simples e breves ou por atividades mais complexas e longas como a elaboração do projeto apresentado neste artigo.

Um dos caminhos para se abordar a questão da diversidade cultural, ela própria representada dentro da sala de aula, passa por trabalhar questões que refletem os comportamentos verbais e não verbais, nomeadamente a noção de pontualidade, de tempo ou de distância, as preferências alimentares, as rotinas diárias, o valor do silêncio, entre outros assuntos. Acrescentando que o recurso ao humor e à estereotipia pode ser outro caminho.

Independente do recurso educativo ou do objeto de ensino praticado, cabe ao professor ter um papel de mediador cultural, ter capacidade para identificar possíveis disfunções, más interpretações ou equívocos e esclarecê-los, administrando as situações conflitantes que possam surgir entre o seu conhecimento a ser compartilhado, entre o material que traz aspectos sociais, políticos e culturais do país da língua-alvo e a bagagem linguístico-cultural dos estudantes. De

forma construtiva, o professor pode incentivar o aprendente a realizar determinadas atividades para chegar ao resultado que é a realização da tarefa em si.

As atividades podem iniciar-se dentro de sala de aula e estender-se para fora desse domínio através da troca de informações que objetivem a reflexão dos aspectos culturais e o uso da língua-alvo em situação real. Quanto mais variadas forem as atividades, mais comunicativo será o ensino, desde que haja um objetivo que vá além do ensino da língua propriamente dito.

Este projeto envolveu estudantes de diferentes níveis de aprendizagem; portanto, as atividades foram adequadas a cada nível de proficiência para melhor aproveitamento e aprimoramento da língua-alvo. As atividades foram desenvolvidas não somente para serem discutidas, ou para que os elementos culturais fossem comparados, mas sim para que toda a pesquisa fosse apresentada ao público, com a finalidade de mostrar que língua e cultura são indissociáveis.

Para que todo este processo se desenvolvesse, foi necessário, como refere Byram (1997) citado por Bizarro (2012, p.123), que o “intercultural speaker”, tivesse curiosidade, estivesse aberto ao encontro com o outro, abandonando estigmas, preconceitos ou desconfianças em relação à cultura do outro e às crenças ou opiniões relativas a sua própria cultura. O “intercultural speaker” deve ser objetivo nas suas interpretações, ter consciência que os seus próprios sentimentos ou emoções podem prejudicar a sua visão do mundo. Desta forma, deve manter um distanciamento que lhe permita ver o mundo de forma clara, relacionar a causa com o efeito, os meios com os fins. Deve também saber tomar decisões em situações de conflito, saber interpretar, relacionar com a sua própria experiência, tendo consciência que todo o indivíduo é fruto de um processo de socialização. Reafirmamos que é primordial o papel do professor de PLE como mediador, porque ele vai auxiliar a reconstrução dos significados, mostrando a importância da aprendizagem de uma LE e dos valores, atitudes ou comportamentos que lhe estão associados.

## **6. As Atividades e a Tarefa**

Consideramos o projeto cultural uma tarefa criativa. Segundo Willis (1996, p.26), a tarefa criativa envolve três fases: a pré-tarefa, a tarefa e a pós-tarefa, sublinhando que a pré-tarefa é a de maior relevo antes da realização da tarefa. Durante a pré-tarefa o professor deve introduzir os tópicos e as instruções apropriadas ao desempenho da tarefa (WILLIS, 1996,



p.39). Deste modo, todos os objetivos devem ser bem explicados porque serão a ponte entre o despertar da curiosidade e a vontade de desempenhar a tarefa. De acordo com a autora, a tarefa criativa pode possuir várias etapas e o aprendente pode recorrer a diferentes ferramentas com diferentes combinações e o resultado pode ser apreciado não só pelos estudantes e professores, mas também por outros interlocutores.

Assim sendo, o projeto foi realizado em duas etapas que decorreram durante os dois semestres que compõem o ano acadêmico. As etapas foram subdivididas em duas fases. As fases referem-se à divisão instrucional (pré-tarefa) e prática do projeto (tarefa e pós-tarefa).

### 6.1 A fase pré-tarefa

A primeira etapa decorreu no primeiro semestre do ano acadêmico de 2013/14 e foi dedicada ao desempenho das atividades pré-tarefa de cunho instrucional, pesquisa e compilação de informações, introdução de tópicos e explicação de objetivo.

As atividades foram realizadas em pares ou em grupos, tendo o professor desempenhado o papel de mediador. Os aprendentes, nesta fase, além de planejarem os próximos passos, trocaram informações e experiências. Cada atividade englobou o uso de vocabulário específico para a realização da mesma e para o cumprimento do objetivo. As atividades de pré-tarefa funcionaram como motivadoras para a realização da tarefa propriamente dita.

Fizeram parte desta etapa as seguintes atividades:

- Formação dos grupos de pesquisa dos níveis I, II e III do curso de PLE;
- Divisão dos estudantes em dois grandes grupos para a pesquisa sobre o Brasil e Portugal;
- Seleção dos tópicos de interesse universal sobre a cultura de ambos os países;
- Subdivisão dos grupos em micro-grupos para pesquisa de temas específicos;
- Escolha da região do Brasil e de Portugal a ser homenageada;
- Escolha do nome do projeto e do dia da apresentação pública.

Nesta etapa, as professoras prepararam as aulas com objetivos claros para auxiliar os estudantes na busca de materiais e na preparação do projeto. As atividades dadas em sala de aula contemplaram o estudo da língua através da comparação dos dados culturais dos países a serem pesquisados e da comparação de alguns dados relevantes à cultura de Trinidad e Tobago.

As pesquisas e compilação de material foram referentes aos seguintes tópicos:

- Diversidade cultural no Brasil, Portugal e Trinidad e Tobago;
- A origem do Carnaval e a diferença entre os três Carnavais;
- Debates sobre as grandes metrópoles dos países pesquisados e sobre o futuro delas;
- Expressões idiomáticas compartilhadas entre o Brasil e Portugal;
- Comparação entre as lendas e as figuras folclóricas de Trinidad e Tobago e do Brasil;
- Danças típicas e festas populares do Brasil e de Portugal, especificamente das regiões de São Paulo e da Madeira;
- Comidas típicas brasileiras e portuguesas; artesanato, literatura e esportes nacionais;
- Visão política dos três países estudados;
- Visão sociocultural dos três países.

A fase instrucional foi de grande valor para que os estudantes minimizassem alguns conceitos estereotipados da cultura da língua-alvo, aproximando professores e aprendentes em um processo de crescimento conjunto e ao mesmo tempo autônomo. Essa fase proporcionou ao estudante expressar a sua visão crítica sobre alguns aspectos da cultura do outro e da sua própria cultura. Um exemplo desta visão crítica pode ser verificado nas respostas dadas por alguns estudantes do nível I, segundo semestre, a respeito do Carnaval.

Nos exemplos a seguir, os nomes dos estudantes foram retirados a título de manutenção do sigilo de identidade.

#### **Exemplo I - Fórum dos estudantes nível I B:**

**Enunciado:** De acordo com os vídeos e documentários assistidos e discutidos em sala de aula expressem suas opiniões acerca das diferenças e semelhanças existentes entre o Carnaval do Brasil, de Portugal e de Trinidad e Tobago.

<b>Carnaval</b> Saturday, 15 February 2014, 01:25 PM	Verdadeiramente, há diferenças entre o carnaval de Portugal, do Brasil e do Trinidad, mas existe uma semelhança entre as três - a felicidade. Com certeza cada país tem sua propria maneira de expressar la alegria. No Portugal é menos formal y a gente não tem que pagar. No Brasil e no Trinidad se uma pessoa quer participar nas bandas, tem que pagar, se vai somente para ver, no é necessário pagar. Também, a musica e as fantasias do Brasil e do Trinidad são similares enquanto em Portugal são mais tradicional. Eu gosto do carnaval de Portugal porque é uma celebração da cultura. Em Brasil e em Trinidad, celebra a cultura também mas esta se tornando em algo comercial.
--	---

**Exemplo II - Fórum de estudantes do nível I B:**

<b>Carnaval</b> Monday, 10 February 2014, 11:31 PM	<p>Eu penso que a história do Carnaval do Brasil é muito similar ao Carnaval do Trinidad a causa da colonização e a escravidão. Então em ambos países alguns aspectos dessa história são evidentes, por exemplo a samba e o calypso.</p> <p>O Portugal tem uma história um pouco diferente porque não tem raices na escravidão. Ademais, as fantasias do Brasil e Trinidad são similares também. O Portugal tem trajés mas há as fantasias temáticas geralmente do período medieval. No Brasil há as multidões imensas por comparação com as multidões do Portugal e Trinidad. Entretanto não é uma questão do que país tem o melhor carnaval porque todos os carnavais são especiais e as pessoas unem-se para divertir-se.</p>
---	--

Note que, embora os estudantes sejam do nível I de PLE, os textos escritos no fórum são muito coerentes. Acreditamos que este seja um dos resultados positivos da abordagem comunicativa e da realização de atividades com foco no significado. A leitura de textos diversos, o debate de temas referentes ao objetivo final e a interação professor-aluno-material tornaram o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz. Pudemos verificar que há nas respostas dos estudantes uma certa polidez ao tratar da comparação entre os países estudados, sem deixar de lado a visão crítica “Eu gosto do carnaval de Portugal porque *é uma celebração da cultura*. Em Brasil e em Trinidad, *celebra a cultura também* mas esta se tornando em algo comercial”. “*Entretanto* não é uma questão do que país tem o melhor carnaval porque *todos os carnavais são especiais* e as pessoas unem-se para divertir-se”. Este aspecto de polidez deixa muito clara a visão de respeito e cuidado ao pré-julgar as manifestações culturais dos países estudados. Mostrou-nos que o estudante colocou-se no lugar do outro, ao pensar em sua própria cultura.

Um outro aspecto muito interessante desta fase foi o respeito ao folclore. Os estudantes apresentaram muitas pesquisas sobre os mitos e lendas do Brasil que têm significados paralelos às lendas e mitos de Trinidad. Um exemplo desse paralelismo é a figura do Curupira que na cultura trinitária é representado pelo Douen. Ambos têm a mesma função folclórica de proteger as matas e resgatar crianças perdidas. A seguir, os exemplos III e IV nos mostram as figuras do folclore trinitário que foram comparadas às figuras do folclore brasileiro e que proporcionaram, ao estudante de PLE, maior assimilação da cultura do país da língua-alvo.

**Exemplo III - Folclore, pesquisa dos estudantes do nível II B:**  
 Comparação entre o Curupira (folclore brasileiro) e o Douen (folclore trinitário).



**Exemplo IV - Folclore, pesquisa de estudantes do nível II B:**  
 Outra comparação interessante foi entre as figuras do Pai-do-mato e do Papa-bois.



Foi nesta primeira fase que pudemos, enquanto mediadores no processo de aprendizagem, perceber a afirmação de teóricos como Revuz (1998, p.227) e Delgado (2006, p.71), citados anteriormente neste artigo “[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se o outro”. Os estudiosos afirmam que “as identidades são construídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes [...]”.

Inúmeras foram as contribuições dos estudantes para a realização de todas as atividades propostas e o enriquecimento linguístico-cultural dos grupos em questão. O término da primeira etapa deu-se no mês de novembro, projetando-se o início da segunda etapa para meados de janeiro de 2014 e término em abril, dando encerramento ao ano acadêmico de 2013/14. É muito importante lembrar que, embora o segundo semestre do ano acadêmico tenha sido iniciado, não

houve perda de estudantes em nenhum dos cursos, pois todos estavam empenhados em ver o resultado do projeto.

As atividades realizadas nesta segunda etapa, ainda fazem parte das atividades pré-tarefa. Esta etapa foi dividida em três partes. Na primeira parte os estudantes e seus instrutores ensaiaram danças selecionadas. A dança selecionada para São Paulo foi a “Quadrilha de São João” e a dança selecionada para a Madeira foi o “Bailinho da Madeira”. Para conhecer as danças, falas e coreografia, foram utilizados os recursos da internet como, por exemplo, os vídeos do canal do YouTube. O ensaio das danças foi concomitante às duas demais fases do projeto, e ocorreu até o dia da apresentação ao público.







A segunda parte foi dedicada à busca de patrocinadores; ao teste de receitas de salgados e doces caseiros do Brasil e de Portugal; ao estabelecimento de contato com brasileiros residentes em Trinidad para os convidar a fazer parte do evento; a compra de materiais para a decoração do espaço; a elaboração de cartazes indicativos e culturais. A terceira parte culminou com a organização do espaço e com a entrega do texto escrito intitulado “Piloto do Projeto Cultural de PLE – BRASPO Day” e dos demais textos.

O sucesso da elaboração dos textos escritos deu-se em decorrência das aulas com foco nos diferentes estilos de texto, que variavam o grau de dificuldade de acordo com o nível de cada turma. Alguns exemplos de textos enfocados, mas não limitados a estes foram: receitas; avisos; bilhetes; emails; cartazes, cartas formais; cartas-convite entre outros textos importantes para promover e divulgar o evento.

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem de PLE, muitas foram as descobertas sendo uma delas relativa a um dos ingredientes usados na elaboração de várias receitas culinárias de doces e salgados do Brasil, o “feijão guandu”, ingrediente bastante utilizado na cozinha trinitária.

Na preparação de receitas, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e compilar os nomes de alimentos utilizados na culinária dos três países, promovendo a aquisição de novo vocabulário e despertando o desejo e a curiosidade de conhecer os países da língua-alvo. Algumas palavras apreendidas e compiladas estão na tabela que se apresenta a seguir.

Tabela I. Alguns exemplos de nomes compilados por estudantes dos níveis II e III:

PRODUTO	TRINIDAD	BRASIL	PORTUGAL
	Coucou	Polenta	Polenta
	Okra	Quiabo	Quiabo
	Passion fruit	Maracujá	Maracujá
	Portugal	Mexerica / Tangerina	Tangerina
	Sorel fruit	Groselha	Groselha
	Christophine	Chuchu	Chuchu/ Caiota ou Pimpinela (Madeira)

Estas descobertas gradativas feitas através da realização de atividades comunicativas foram de essencial importância para o desenvolvimento da tarefa propriamente dita - o lançamento do projeto cultural BRASPO Day (Dia da Cultura Brasileira e Portuguesa).

## 6.2 A tarefa

O objetivo final deste processo de ensino/aprendizagem de PLE, a tarefa propriamente dita, foi o lançamento de um projeto cultural que contemplasse não somente o ensino da língua, mas também as culturas inseridas nos países de língua portuguesa.

O BRASPO Day decorreu no dia 17 de abril de 2014, com enorme sucesso, uma vez que a sua apresentação ao público foi o culminar de todo um trabalho intercultural criado durante o ano acadêmico.

O programa do projeto cultural era composto por danças regionais, peça teatral, roda de capoeira, concurso de samba com premiação, venda de comidas típicas de Portugal e do Brasil, algumas receitas feitas pelos estudantes, algumas doadas pela comunidade e pela Embaixada brasileira em Trinidad e Tobago. O que foi mostrado naquele dia não foi somente o ensino/aprendizado da língua portuguesa, mas a paixão pela pesquisa e a confirmação das teorias estudadas e utilizadas, durante todo o processo, a respeito da interculturalidade. Percebemos claramente o respeito pelo outro, a valorização das culturas existentes em uma língua e a revalorização da própria cultura.

Podemos afirmar que a realização das atividades comunicativas, que culminaram na apresentação do projeto como agente da interculturalidade, formou o que Kramsch chama de terceiro lugar, pois foi nele que se (re)construiu o entendimento das culturas envolvidas no processo de aprendizagem de PLE.

### **6.3 A fase das atividades pós-tarefa**

Esta fase foi construída gradativamente, pois a leitura de textos diversos com objetivos específicos fez com que um novo vocabulário se formasse e tomasse corpo durante todo o processo de interação. Embora o ensino de PLE não tenha sido com enfoque na forma, podemos afirmar que a variedade e riqueza de material elaborado pelas professoras auxiliou no aspecto de coesão e coerência textual, dando sentido realmente natural aos textos elaborados pelos aprendentes.

A atividade pós-tarefa foi realizada pelos estudantes do nível III, os quais elaboraram uma carta formal para a chefe do Departamento de Línguas Modernas e Linguística solicitando que o BRASPO Day fosse incluído no calendário de eventos da universidade. A resposta foi dada uma semana após o envio da solicitação atendendo ao pedido estudantes. O BRASPO Day foi inserido no calendário de eventos culturais da universidade.

O resultado do ensino de PLE através da realização de uma tarefa nos mostrou que a cultura a ser ensinada não pode ser unilateral, deve ser transmitida sob forma de interação intercultural. Foi importante a promoção do diálogo intercultural permitindo ao aprendente o encontro com a cultura do outro sem deixar de fora a sua própria cultura, ultrapassando as fronteiras estereotipadas ou os limites criados pelos preconceitos culturais e étnicos. O estímulo e o incentivo à busca pela compreensão da aprendizagem da língua-alvo mostraram que aprender uma LE não é somente saber comunicar nesta língua, mas é também um meio de

conhecer o outro e de (re)construir a sua própria identidade. Segundo Abdallah-Preteille (1999), citado por Bizarro (2012, p.122), “sendo ambas pensamento e ação, cultura e língua afirmam-se como partes de um todo, não podendo agir de modo independente e influenciando-se reciprocamente”. Assim, reforça-se a ideia de que a língua e a cultura caminham de mãos dadas, promovendo a interculturalidade no processo de ensino/aprendizagem de LE.

## 7. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar a possibilidade de criação de um projeto cultural com enfoque no ensino de PLE, através de atividades comunicativas, para a realização de uma tarefa.

As atividades de pré-tarefa tiveram a função de fortalecer a confiança do aprendente na realização da tarefa propriamente dita. A sequência e a riqueza de insumos, com o uso de diferentes gêneros textuais, contribuíram para que o aprendente descobrisse o seu papel como sujeito/agente social.

O ensino de PLE através da realização de uma tarefa proporcionou ao aprendente a oportunidade de envolver-se em situações autênticas de comunicação, uma vez que as atividades inseridas tinham contextos significativos, que possibilitaram o uso real da língua-alvo dentro e fora da sala de aula. A realização de atividades com foco na apresentação de uma tarefa levou o aprendente a trocar informações, resolver problemas, refletir sobre os tópicos relacionados às atividades, expressar sua opinião e perceber as relações entre as línguas/culturas estudadas.

Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, a sala de aula de língua estrangeira foi um espaço privilegiado onde se deu primazia à interação e à inter-relação das diferentes culturas que a representaram.

O recurso às práticas reflexivas sobre os diferentes mundos que coabitam dentro da sala de aula e à realização de atividades que envolvam a análise, interpretação e comparação das mesmas, é um meio de promover a descoberta de diferenças e similitudes entre as culturas ali representadas. Podemos verificar esta afirmação pelas atividades desempenhadas na realização do projeto aqui apresentado: comparação dos dados culturais dos três países.

Os aprendentes descobriram que, para além das diferenças, existem também as semelhanças em certos traços culturais como, por exemplo, no carnaval, no folclore e na alimentação, como uma das aluna referiu no fórum: “Verdadeiramente, há diferenças entre o



carnaval de Portugal, do Brasil e do Trinidad, mas existe uma semelhança entre as três – a felicidade”.

Podemos aqui confirmar a afirmação de Kramersch (1995, p.117), “ao longo dos séculos a linguagem tem sido o meio de transmissão das tradições e crenças do ser humano, sendo a sala de aula o lugar onde todos esses valores e crenças se cruzam”.

Conclui-se que o ensino de PLE através de atividades comunicativas com enfoque na realização de uma tarefa, tornou possível a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo do eu e o mundo do outro, promoveu a conscientização da diversidade regional e social dos três países envolvidos, permitiu que o aluno se inteirasse da variedade de culturas existentes para além da sua e possibilitou ao professor a conscientização de que a implementação de projetos culturais, com atividades comunicativas que enfoquem a realização de uma tarefa, é uma alternativa eficaz para o ensino de LE.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

ABDALLA-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIZARRO, R. Língua e cultura no ensino de PLE/PL: reflexões e exemplos. **Lingvarvm Arena**, vol. 3, p.117 - 131. Porto: Portugal, 2012.

BREEN, M. Learner Contributions to task Design. **Language Learning Tasks**. Eds. C. Candlin & D. Murphy. Eglewood Cliffs. N.J: Prentice Hall, 1987.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4ª ed. Longman, 2000.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevelon: Multicultural Matters, 1997.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. **Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

CHUN, D. M. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. **System Journal**, 22(1), p.17-31. Pergamon Publisher, 1994.

DELGADO, L. **História oral - memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GEERTZ, C. J. **Meaning and Order in Moroccan Society: Three Essays in Cultural Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

HALL, S. **Identidade cultural**. São Paulo: Memorial da América Latina, 1997.

HOLQUIST, M. **Dialogism. Bakhtin and his world**. London: Routledge, 1990. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203330340>

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, 2013.

\_\_\_\_\_. **Language and culture**. New York: Oxford, 1998.

\_\_\_\_\_. The Cultural Component of Language Teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 1(2), 1995. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1080/07908319509525192>

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven (EUA): Yale University Press, 2008.

LIMA, D. R. Crescimento econômico aumenta interesse de estudantes estrangeiros pelo Brasil. **Radio France Internacional (RFI)**, 2012. Disponível em:  
<http://www.brasil.rfi.fr/geral/20121203-crescimento-economico-aumenta-interesse-de-estudantes-estrangeiros-pelo-brasil>. Acessado em setembro de 2013.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? . In Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: Signorini, I. (Orgs.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo : FAPESP, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I (Org) **Língua e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras. São Paulo: FAPESP, 1998.

RIVERS, W. M. **Psicologia e ensino de línguas**. Cultrix. São Paulo, 1964.

SANTOS, C. A. B. dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In Santos, P.; Alvarez, M.L.O. (Orgs.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de massas**. Tradução de Gilda Fantinati Caviedes. Universidade Autónoma

Metropolitana. Unidad Xochimilco. México. División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1998.

UNIVERSIDADE do Porto recebe este ano 4 mil estudantes estrangeiros de 112 países. **Jornal i online**. Disponível em: <http://www.ionline.pt/380112>. Acessado em 20 fevereiro 2014.

WILLIAMS, R. **Keywords: A vocabulary of culture and society**. Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. **A framework for task-based**. Harlow: Longman, 1996.

Artigo recebido em: 25.05.2015

Artigo aprovado em: 24.09.2015

## **Relevância e ensino: reflexão sobre a noção apropriada de contexto nas situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa à luz de teorias pragmáticas da comunicação**

**Relevance and teaching: reflecting on the appropriate notion of context in Portuguese learning/teaching situations in light of communication pragmatic theories**

Dóris Cristina Gedrat\*

---

**RESUMO:** Neste trabalho, mostra-se qual a noção apropriada de contexto durante a comunicação na sala de aula de português, possibilitando o máximo de ganhos cognitivos possível ao estudante. O contexto é considerado o conjunto de informações manifestáveis no momento da comunicação, dentro do qual as novas informações atingirão maior ou menor relevância para cada comunicador, segundo a teoria da relevância, de Sperber e Wilson (1986/1995). Essa noção representa um aprimoramento do contexto conforme definido anteriormente por Grice (1989), quando o conhecimento mútuo tinha papel central e não se considerava a compreensão que o ouvinte tinha e que não havia sido intencionada pelo falante. Por informação relevante entende-se a informação que, em contato com as informações e suposições já existentes no contexto, produz o máximo de efeitos contextuais pelo mínimo esforço de processamento mental possível. O processo de ensino-aprendizagem aqui é compreendido como um processo da mente, que o aprendiz desenvolve através da associação entre o seu conhecimento enciclopédico e as novas informações com as quais entra em contato.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contexto de comunicação. Relevância. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

---

**ABSTRACT:** This paper points out which is the adequate notion of communicative context in Portuguese language classroom in order for the teaching-learning process to be full of cognitive gains for students. Context here is taken as a set of manifestable information and assumptions during communication, in which new information will be less or more relevant for each one of the participants, following Sperber and Wilson's (1986/1995) relevance theory. This concept is an upgrading of earlier Grice's (1989) notion of context, in which mutual knowledge used to play an essential role in the context and the part of the hearer's comprehension which had not been intended by the speaker was never considered. Relevant information means the information that, when in contact with information and assumptions already present in the context, originate the maximum contextual effects possible for the minimum mental effort possible. Teaching-learning is understood as a mental process which the student develops by the association between his/her encyclopedic knowledge and the new information with which he gets in touch.

**KEYWORDS:** Communication context. Relevance. Portuguese teaching-learning process.

---

---

\* Curso de Letras da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), campus Canoas.

## 1. Introdução

Desde Aristóteles até a semiótica moderna, o modelo predominante para explicar a comunicação foi o modelo de código. Um código é um sistema que emparelha mensagens internas com sinais externos, possibilitando, assim, que dois organismos ou máquinas se comuniquem. Dentro dessas teorias, criaram-se metáforas como *as sentenças carregam os pensamentos* e *os pensamentos são empacotados e transferidos linguisticamente*, as quais dão uma visão distorcida do fenômeno, não realmente descrevendo como ele se realiza. Como explicar a compreensão de mensagens através da mera decodificação de sinais?

Certamente, existe um código envolvido na comunicação humana, e as pessoas comunicam pensamentos. No entanto, o pensamento comunicado não se reduz àquilo que os sinais representam. Há uma lacuna entre a representação semântica das sentenças e os pensamentos realmente comunicados por enunciados. Essa lacuna é preenchida por intermédio de inferenciação, e não de mais codificação, segundo o modelo inferencial que Grice propôs na segunda metade do século XX.

Grice, em seu artigo *Logic and Conversation*, publicado em 1967 (GRICE, 1989, p.22-40), propôs-se descrever, com o máximo de clareza possível, as regras ou princípios que entram no cálculo para a compreensão do significado e que governam não apenas o comportamento linguístico, mas também o não linguístico. Com o avanço da ciência, novas formulações foram surgindo, causando acréscimos e refutações, tentando precisar ao máximo as propriedades pragmáticas do significado.

Sperber e Wilson, nos anos 80, construíram uma teoria da comunicação que partiu de Grice, mas tomou outros rumos na tentativa de responder perguntas cujas respostas não encontraram em Grice. Perguntas como, por exemplo: qual a natureza do princípio de cooperação e as máximas? são universais? são inatas? é necessário que haja cooperação para haver comunicação? os falantes realmente têm por objetivo a veracidade, a informatividade, a relevância e a clareza? o que é relevância exatamente? (SMITH e WILSON,1992, p.1-10).

Mas a diferença entre a teoria de Grice e a de Sperber e Wilson que mais interessa aqui é o fato de que o papel do contexto na comunicação não foi claramente definido por Grice (1989), em *Logic and Conversation*. Sperber e Wilson mostram que o contexto para a interpretação de enunciados geralmente não é fixado antecipadamente, mas construído juntamente com o processo de interpretação. Os autores tomam esse fato como mais uma indicação de que a interpretação de um enunciado foge aos limites daquilo que é codificado linguisticamente. Para eles, a construção

do contexto é governada pelos mesmos princípios pragmáticos que afetam o resgate do conteúdo explícito e das implicaturas.

Defende-se, neste texto, que a noção de contexto da teoria da relevância é a mais adequada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Para aprender, é importante que o estudante participe da construção do contexto durante a comunicação em sala de aula. Retoma-se o modelo inferencial de Grice, que explicou a formação do contexto e a compreensão durante a comunicação baseando-se nas intenções dos falantes/ouvintes, para, em seguida, destacarem-se os pontos nos quais essa teoria não dá conta de como os seres humanos comunicam seus pensamentos e como o contexto vai se formando e transformando durante a comunicação, conforme Sperber e Wilson, na teoria da relevância. Finalmente, indica-se de que forma o contexto segundo a teoria da relevância é adequado para as situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Isso é feito mediante o resgate de conclusões de linguistas que identificaram as principais falhas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Tais falhas parecem ser, em grande parte, fruto de um contexto construído com base em conceitos pré-concebidos sobre a língua e sobre a compreensão durante a comunicação, um contexto que não considera a cognição humana e as características individuais dos alunos.

## 2. Comunicação num contexto inferencial: a teoria da conversação de Grice

Entre os vários projetos filosóficos de Grice está a teoria da conversação, exposta no texto de 1967 (*Logic and Conversation*), que parece estar fortemente conectada com os primeiros textos importantes, principalmente com sua teoria da significação natural e não natural (significado-*nn*)<sup>1</sup>. Nesta a ideia principal proposta por Grice é expressa em (1):

- (1) Significado não natural, ou significado-*nn*, segundo Grice  
*Ao enunciar x, F significou-*nn* p é equivalente a F intencionou que o enunciado x produzisse algum efeito em R através do reconhecimento dessa intenção, por parte de R.*  
F= falante/emissor  
x=enunciado produzido por F  
R= ouvinte/receptor<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> *Meaning* (Grice, 1989, p213-223), de 1957.

<sup>2</sup> *Falante e Emissor* aqui têm o mesmo significado, assim como *Ouvinte e Receptor*.

Em outras palavras, não há significado-*nn* por acaso, sem uma intenção do falante. Nessa primeira tentativa de dizer o que é o significado, Grice deixa claro que deve ser possível explicar o significado de uma expressão em termos daquilo que os usuários da língua querem dizer, ou significam-*nn*, com a expressão numa determinada ocasião. Quanto ao que o falante diz, ele explica, vagamente (GRICE, 1989, p.25), que está intimamente relacionado ao significado convencional das palavras ou sentenças enunciadas, o que leva a crer que o que é dito é a parte do significado verificável sob condições de verdade, mas não corresponde ao significado comunicado.

Em alguns casos, o significado convencional das sentenças, segundo Grice, não é determinado apenas pelo que é dito, mas também pelo convencionalmente implicado, como demonstra o exemplo em (2):

(2) O Banrisul é gaúcho, portanto é confiável.

Em (2), o falante não *disse* que o fato de o Banrisul ser confiável segue-se do fato de ele ser gaúcho, pois, mesmo que essa relação de consequência não se sustentasse, o enunciado de (2) não seria falso. Contudo, ao enunciar (2), o falante indicou, ou *implicou convencionalmente*, que ser confiável é consequência de ser gaúcho, devido ao conetivo *portanto*. Grice chama essa implicatura de *convencional* porque em qualquer contexto essa relação será estabelecida entre duas orações ligadas pelo conetivo, e, ao mesmo tempo, essa relação não afeta as condições de verdade da sentença.

As sentenças (3) e (4) têm as mesmas condições de verdade que as de (2):

(3) O Banrisul é gaúcho e é confiável.

(4) O Banrisul é gaúcho mas é confiável.

Em outras palavras, se os dois conjuntos forem verdadeiros, a sentença será verdadeira. Portanto, para Grice, o significado convencional da linguagem é o dito mais o convencionalmente implicado, o que, segundo ele, os participantes identificam por sua própria intuição.

A parte do significado não convencional divide-se em conversacionalmente implicada e não conversacionalmente implicada. A significação não conversacionalmente implicada o é, segundo Grice (1989, p.28), a partir de máximas estéticas, sociais ou morais, o que ele não desenvolveu e, da mesma forma, não será destacado aqui. O significado implicado

conversacionalmente Grice denominou *implicaturas conversacionais*, as quais ele explica através da sua teoria da comunicação.

Segundo Grice, ao comunicarem-se, as pessoas são orientadas, sem consciência disso, por princípios e regras da conversação. Tais regras levam-nas a dialogar da forma mais cooperativa possível, visando ao maior grau de univocidade atingível na troca de informações. Daí vem a denominação Princípio de Cooperação. Esse princípio compõe-se de máximas e submáximas, arrançadas em categorias, conforme exposto em (5):

(5) O Princípio de Cooperação de Grice

Faça sua contribuição conversacional conforme exigido, no estágio em que se encontra a conversação, de acordo com o propósito ou direção da mesma.

1. Categoria da Qualidade: procure afirmar coisas verdadeiras.

(i) Não afirme o que você acredita ser falso.

(ii) Não afirme algo para o qual você não possa fornecer evidência adequada.

2. Categoria da Quantidade:

(i) Faça com que sua mensagem seja tão informativa quanto necessária conforme os propósitos da conversação.

(ii) Não dê mais informações do que o necessário.

3. Categoria da Relação: seja relevante.

4. Categoria da Maneira: seja claro.

(i) Evite obscuridade de expressão.

(ii) Evite ambiguidade.

(iii) Seja breve.

(iv) Seja ordenado.

Uma implicatura conversacional pode ser produzida mediante a observação ou a quebra de uma máxima. Observe-se o diálogo em (6):

(6) A: Estou farta desta dor de cabeça.

B: Tome panadol.

A resposta de B sugere que ele coopera com A, na medida em que ele possui evidências de que panadol é um remédio que cura dores de cabeça, ou seja, está obedecendo à máxima da qualidade, mesmo que, aparentemente, possa estar violando a máxima da relação, mudando o tópico do assunto. Ao dizer que A deve tomar panadol, B implica conversacionalmente que panadol é bom contra dores de cabeça. Trata-se de uma implicatura por observação das máximas.

Considere-se (7):



(7) Neymar fez dois gols.

Seria compatível com as condições de verdade de (7) que Neymar tivesse feito mais do que dois gols, pois *dois* não acarreta *apenas dois*. Se *Neymar fez apenas dois gols* é falso, *Neymar fez dois gols* não é necessariamente falso, logo, aquela não é consequência lógica desta. Porém, pela máxima da quantidade, deve-se dar toda a informação exigida, então, caso Neymar tivesse feito mais do que dois gols, o falante o teria dito. Do contrário, não estaria sendo cooperativo. Em outras palavras, (7) implica, pela obediência à máxima da quantidade, que Neymar fez *apenas dois* gols. O efeito desta máxima é acrescentar ao enunciado uma inferência pragmática que diga que a afirmação utilizada é a mais forte ou informativa para aquela situação. (LEVINSON, 1983, p.106).

Por outro lado, considere-se (8):

(8) A: Você gosta de chinelos Samoa?

B: O chinelo Samoa é para quem tem o que fazer.

O falante B está violando o princípio de cooperação, pois quebra a máxima da quantidade, ao dar mais informação do que o solicitado, e a máxima da relevância, ao responder algo não diretamente relacionado à pergunta de A. Mas, ao reconhecer que B está desobedecendo ao princípio, A, ao mesmo tempo, supõe que B esteja querendo comunicar algo através dessa quebra. Como afirma Grice, os participantes de uma conversação nunca dizem as coisas só por dizer, mas sempre com um propósito<sup>3</sup>. Após realizar um cálculo mental e inconsciente, processado em frações de segundos, A inferirá, do enunciado de B, que os outros chinelos são para pessoas desocupadas, preguiçosas, que não têm nada para fazer, sem objetivos, etc. O fato de B violar uma ou mais máximas não quer dizer que ele não esteja cooperando, e sim que ele está cooperando num nível mais profundo, de forma que A deverá realizar um cálculo de inferência mais extenso para concluir outras proposições. Ao realizar esse cálculo, A está procurando encaixar o que B disse dentro do princípio de cooperação. O que A inferiu é o que B implicou conversacionalmente, por quebra ou *exploração* de máximas, segundo Grice.

---

<sup>3</sup> Ou, segundo Sperber & Wilson (1986/1995), os enunciados já vêm com uma presunção de relevância garantida. Nunca se diz algo irrelevante para os propósitos comunicativos dos participantes no discurso, este é, segundo os autores, um princípio da cognição humana que dirige a comunicação.

Todas as implicaturas até agora apresentadas são o que Grice chamou de implicaturas *particularizadas*, aquelas que dependem de informações do contexto para que possam ser calculadas. Por exemplo, para que o ouvinte infira com precisão a implicatura de B, em (8) acima, as seguintes informações devem estar presentes no contexto particular da conversação: *Existem tipos de chinelos para pessoas que não têm o que fazer e existem tipos de chinelos para pessoas que têm o que fazer; O Rider é um chinelo cuja propaganda destaca o uso do mesmo por pessoas em férias, tranquilas, sem compromisso; O Samoa, como resposta, dá importância, exatamente, ao fato de seus usuários terem o que fazer na vida, emprestando uma conotação positiva ao que a propaganda do Rider deixava entender como indesejado; As pessoas, normalmente, preferem identificar-se com um tipo ativo, ou seja, que tem o que fazer, logo, por isso gostam de Samoa e não de Rider.*

Grice (1989, p. 37) também distinguiu as implicaturas conversacionais *generalizadas*, em oposição às particularizadas. Ao contrário destas, aquelas não exigem um contexto especial ou cenário para surgirem. O exemplo que Grice (1989, p. 37) mesmo dá é quanto ao uso de sentenças como (9):

(9) Entrei numa casa.

Sempre que alguém disser (9) não estará se referindo à sua própria casa, caso contrário não estaria cooperando por não dizê-lo. Grice (1989, p. 37) mesmo admite que esse tipo de implicatura conversacional pode levantar confusão por parecer-se muito com as implicaturas convencionais.

Segundo a teoria de Grice (1989, p.30), uma implicatura conversacional pode ser definida como em (10):

(10) A Implicatura Conversacional de Grice

F diz que p implica conversacionalmente que q se, e somente se:

- (i) presume-se que F esteja observando as máximas, ou pelo menos (no caso de violações) o princípio cooperativo;
- (ii) para manter tal suposição, deve-se supor que F pense que q;
- (iii) F pensa que tanto F como o receptor R sabem mutuamente que R é capaz de calcular que, para preservar a suposição em (i), q é necessário.

Para que R possa calcular a implicatura q, segundo Grice (1989, p.31), ele deve saber, ou acreditar que sabe as informações em (11):

- (11) Conhecimento necessário para o cálculo das implicaturas
- i. o conteúdo convencional da sentença enunciada;
  - ii. o princípio de cooperação e suas máximas;
  - iii. o contexto da sentença enunciada;
  - iv. algumas informações do cenário (por exemplo, que a sentença é abertamente falsa);
  - v. que i-iv são conhecimento mútuo partilhado pelo falante e o ouvinte.

Grice (1989, p. 31) mostra o cálculo padrão a ser realizado pelo ouvinte para derivar uma implicatura:

- (12) Cálculo para a derivação de implicaturas conversacionais
- i. F disse que p;
  - ii. não há razão para se pensar que F não esteja observando as máximas ou, pelo menos, o princípio cooperativo;
  - iii. para que F diga que p e, de fato, esteja observando as máximas ou o princípio cooperativo, F deve pensar que q;
  - iv. F deve saber que é de conhecimento mútuo que q deve ser suposto se for suposto que F está cooperando;
  - v. F nada fez para impedir que R pense que q;
  - vi. portanto, F pretende que R pense que q e, ao dizer que p, implicou q.

O cálculo descrito por Grice, em (12), para a derivação de implicaturas conversacionais, transmite uma forte impressão de que o contexto durante o ato de comunicação é um contexto um tanto quanto determinado e determinável, não incluindo a possibilidade de os participantes derivarem inferências não previstas no princípio de cooperação. Também não se menciona que as pessoas possam derivar diferentes significados implicados umas das outras, o que, na realidade, ocorre naturalmente. Por exemplo, com referência ao enunciado analisado em (8), é possível considerar uma interpretação em que o falante B não considere os chinelos Samoa os melhores, pois ele está aposentado e completamente empenhado em descansar e usufruir de seu lazer, não tendo *o que fazer* conforme a noção corriqueira desse conceito, ligada a trabalho e compromissos. Nesse caso, a implicatura derivada pelo falante A seria totalmente diferente daquela apontada acima, mas, para que isso seja demonstrado, é necessário que o contexto seja dinâmico e inclua muito mais informações do que o faz o contexto descrito por Grice.

Os exemplos vistos são de contextos de situações possíveis em conversações de modo geral, mas, quando se fala em ensino-aprendizagem, também se deve considerar o contexto da comunicação, uma vez que se ensina através do diálogo, da conversa, predominantemente. No caso dessas situações, no entanto, não serão analisadas conversas propriamente ditas, mas como a

comunicação entre professor e alunos acontece ao longo dos encontros e como a informação continua sendo processada e os efeitos contextuais sendo originados a partir do que se propõe aos alunos. Em outras palavras, não se trata de conversações do tipo exemplificado ao se apresentar as teorias, mas das propostas feitas para se ensinar e aprender e da condução da comunicação em situações de ensino-aprendizagem.

Considerando o cálculo de Grice para as implicaturas, em (12), pode-se ver que esse cálculo é baseado em conhecimento mútuo pressuposto, não na associação entre a informação nova e o conhecimento enciclopédico armazenado na mente do ouvinte, conforme a teoria da relevância, apresentada na próxima seção. O docente que supõe o que o estudante sabe para, então, propor o conteúdo a ser estudado estará criando um contexto não dinâmico, se comparado a outro que possibilite ao estudante as mais diversas associações entre o novo conteúdo e os conceitos e suposições presentes em seu ambiente cognitivo.

Em geral, os cientistas preocupados em explicar como a linguagem humana é utilizada para se dizerem coisas e como aqueles que ouvem entendem o que foi dito, concordam que a maior contribuição dada por Grice foi a descoberta de que aquilo que se diz ou escreve, o *dito* de Grice, de forma alguma representa toda a mensagem transmitida pelo enunciado. Para que o ouvinte realmente compreenda o que foi enunciado, ele terá de levar em conta as intenções de quem enunciou. Quando não consegue relacionar as intenções convencionalmente ligadas ao uso das expressões ao que o falante diz, automaticamente, realiza cálculos mentais segundo a suposição de que existem princípios convencionais que orientam a conversação, que o falante conhece tais princípios e não teria motivos para violar os mesmos e que, se o fez, foi com o propósito de comunicar algo através dessa violação.

Pela análise detida e detalhada da teoria de Grice e dos fenômenos linguísticos envolvidos no ato da comunicação, obras como Sperber e Wilson (1995), Wilson e Sperber (1991) e Carston (1988) observaram, em linhas gerais, que: (i) existe mais um nível de significado além do dito e do implicado e o dito não é determinado pelas condições de verdade apenas; (ii) pode-se subsumir todo o princípio de cooperação, juntamente com as máximas, num único princípio, o da relevância.

Grice descreveu como o ouvinte chega a inferir o que o falante pretendeu comunicar, mas ele não explica como e nem por que o ouvinte descarta outras possíveis conclusões quanto à intenção do falante. Em outras palavras, Grice mostra como ocorre a confirmação de hipóteses,

mas não explica a formação das mesmas, não explicando, assim, a formação do contexto da comunicação. Sperber e Wilson (1986/1995), por outro lado, demonstram como interpretamos os enunciados a partir de premissas cujo conjunto é conhecido como o *contexto*. Conforme esses autores, o contexto é um construto psicológico, um subconjunto das suposições do ouvinte sobre o mundo. São essas informações e suposições que afetam a interpretação dos enunciados, e não o estado real do mundo.<sup>4</sup>

No que tange ao contexto de ensino-aprendizagem, também é necessário que se leve em conta as informações e suposições armazenadas na mente do estudante, para a interpretação da informação e, portanto, para a construção do conhecimento. Por exemplo, o estudante para o qual se apresenta a gramática como sendo a única variedade culta e aceitável da língua, conforme preconizado na Gramática Tradicional, não terá como desenvolver sua compreensão através da associação do que já sabe e do que está vendo. O contexto de suposições armazenadas em sua mente provém de sua experiência, que inclui diversas variedades da língua, tanto na escrita, quanto na fala, tanto com pessoas cultas, quanto com pessoas de nível escolar menos privilegiado, mas nada disso é suposto quando ele é conduzido a decorar as regras que regem a escrita formal, considerada a própria gramática. O conhecimento da língua que ele já tem não é considerado, impedindo-se, dessa forma, que ele aprenda mais a partir desse conhecimento.

O objetivo de Sperber e Wilson é identificar mecanismos subjacentes, enraizados na psicologia humana, os quais explicam como os humanos se comunicam uns com os outros. Eles se preocupam em definir de que maneira as pessoas formulam possibilidades de interpretação para enunciados e que elementos do contexto levam em conta para rejeitar uma possibilidade em detrimento de outra.

Na próxima seção, apresenta-se a abordagem que Sperber e Wilson propõem para a comunicação, enfatizando que o contexto não se constrói antes do ato comunicativo, nem é fixo durante a comunicação, mas vai se construindo e alterando à medida que a comunicação avança, podendo tomar formas diferentes na mente de diferentes interlocutores. Essa é a noção adequada de contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em que o aluno participa da construção

---

<sup>4</sup> Utilizam-se, aqui os termos *pensamento*, *informação* e *suposição* conforme utilizados por Sperber e Wilson (1995, p. 2): “[...] com *pensamentos* queremos dizer representações conceituais (em oposição a representações sensoriais ou estados emocionais). Com *suposições* referimo-nos a pensamentos tratados pelo indivíduo como representações do mundo real (em oposição a ficções, desejos ou representações de representações). [...] Nós utilizaremos os termos de forma mais abrangente, tratando como informação não apenas fatos, mas também suposições dúbias ou falsas apresentadas como factuais”.

de seu próprio conhecimento, uma vez que interage na construção do contexto de comunicação em sala de aula.

### 3. Comunicação e contexto na teoria da relevância de Sperber e Wilson

Segundo Sperber e Wilson (1986/1995), todos estão constantemente engajados na tarefa de derivar (inferir) informação a partir do mundo físico em que estão inseridos e construir a melhor representação mental possível sobre ele. Mas, embora se compartilhe o mesmo ambiente físico, devido às peculiaridades que diferenciam as pessoas umas das outras, não se compartilha o mesmo ambiente cognitivo, isto é, as coisas não são percebidas por todos da mesma forma. Além de falarem línguas diferentes e de dominarem diferentes conceitos, as pessoas não constroem as mesmas representações mentais. Em outras palavras, ainda que os objetos do mundo físico estejam presentes (manifestáveis) a todos da mesma forma, as pessoas constroem representações mentais diferentes umas das outras.

Segundo essa abordagem sobre a comunicação humana, não se lida com o que se pode ver, mas sim com as habilidades cognitivas conceituais, com o conjunto de todos os fatos que se podem perceber ou inferir, o ambiente cognitivo de cada um.<sup>5</sup> Não apenas os fatos sobre os quais se está consciente, mas também aqueles fatos no ambiente físico sobre os quais se é capaz de tomar consciência. Para que duas pessoas se comuniquem a respeito de algo, elas devem compartilhar um ambiente cognitivo.

Quando um comunicador deseja comunicar algo a seu ouvinte, ele, intencionalmente, chama a atenção de seu ouvinte tanto à informação que quer transmitir, quanto ao fato de querer transmiti-la. Por isso Sperber e Wilson consideram a comunicação um ato ostensivo, intencional, que se realiza por meio da derivação de inferências acerca das intenções do comunicador. Dois tipos de intenção estão envolvidos na comunicação, conforme descrito em (13):

- (13) Intenções envolvidas no ato da comunicação, segundo Sperber e Wilson (1995, p. 58, 61)
- i. Intenção informativa: tornar um conjunto de suposições {I} manifesto, ou mais manifesto, à audiência;
  - ii. Intenção comunicativa: tornar mutuamente manifesto, à audiência e ao comunicador, que o comunicador tem essa intenção informativa.

---

<sup>5</sup> Sperber e Wilson (1986/1995, p. 38).

Pode-se considerar a intenção informativa como sendo uma camada de informação a ser apreendida e a intenção comunicativa, outra. No exemplo em (14), o ato ostensivo, por parte de um supervisor de parque, ao pronunciar seu enunciado, carrega uma intenção informativa e uma intenção comunicativa:

(14) Não é permitido trazer animais a este parque.

A intenção informativa do falante pode ser definida como sua intenção de informar seu interlocutor que naquele parque não se devem levar animais domésticos e que, caso ele tenha trazido algum, deve levá-lo embora. Que esta informação se torne manifesta – acessível no ambiente cognitivo do ouvinte - é a intenção informativa do falante. Sua intenção comunicativa é a de que tal informação seja mutuamente manifesta, isto é, torne-se comum ao ambiente cognitivo tanto do comunicador como do ouvinte.

Sendo a comunicação um ato ostensivo e intencional, o estímulo produzido para que se inicie a comunicação é aprioristicamente relevante, e disso Sperber e Wilson (1995, p. 158) depreendem a Suposição de Relevância Ótima e o Princípio de Relevância:

(15) Suposição de Relevância Ótima

a) O conjunto de suposições {I} que o comunicador pretende tornar manifesto ao ouvinte é relevante o suficiente para fazer valer a pena o ouvinte processar o estímulo ostensivo.

b) O estímulo ostensivo é o mais relevante que o comunicador poderia ter usado para comunicar {I}.

(16) Princípio da Relevância

Todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua relevância ótima.

Segundo Sperber e Wilson, a relevância de uma informação é individual, isto é, para um indivíduo uma informação pode ser relevante enquanto para outro, não. Um comunicador racional deve pretender que o estímulo que está usando pareça relevante o suficiente para atrair a atenção do ouvinte e o tornar disposto a investir o esforço necessário para a compreensão. A informação mais relevante é aquela que produz o maior número de efeitos contextuais e exige o mínimo de esforço de processamento.

O contexto, segundo Sperber e Wilson (1995, p.134), “consiste não apenas das suposições expressas ou implicadas por enunciados precedentes, mas também das entradas enciclopédicas ligadas a qualquer conceito usado nessas suposições”. Trata-se, portanto, de um conceito cognitivo de contexto, pois as suposições são representações mentais dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo. Pode-se dizer, conforme Santos (2005, p.205), que o contexto para Sperber e Wilson é “[...] uma construção psicológica que pode ser formada através do acesso a informações armazenadas na memória enciclopédica, através de informações retiradas do meio envolvente<sup>6</sup> pelos sistemas sensoriais, ou através de representação da realidade implicadas pelo ato discursivo precedente”. Todas essas fontes de informação estão presentes e atuantes durante o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, fazem parte do contexto da situação em que esse processo se desenrola.

Segundo o princípio de relevância, a cognição humana tende a funcionar maximizando a relevância, e cada ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção de relevância ótima. Em outras palavras, regularmente, as pessoas tentam encontrar o máximo de efeitos contextuais ao processarem informação e, ao realizar um ato de comunicação, o emissor do estímulo ostensivo sabe que o estímulo que ele escolheu é aquele que tem mais efeitos contextuais entre os que ele poderia ter escolhido.

Efeitos contextuais consistem na modificação e conseqüente aperfeiçoamento do contexto do enunciado, o que resulta no aperfeiçoamento da representação de mundo do ouvinte. A modificação do contexto, considerada um efeito contextual, é ocasionada pela interação entre informação nova e informação antiga e pode ser de três tipos: a informação nova combina-se com o contexto e produz implicações contextuais; a informação nova combina-se com o contexto e reforça suposições já existentes no mesmo; a informação nova combina-se com o contexto e contradiz suposições existentes, eliminando-as.

A partir do enunciado em (17) pode-se ilustrar cada um dos três tipos de efeitos contextuais acima descritos:

(17) Ninguém passou no exame de proficiência em língua estrangeira.

Esse enunciado (informação nova), ouvido por um aluno que, ao fazer a prova, tivera a sensação de não ter atingido a média (informação antiga, presente no contexto), origina um

---

<sup>6</sup> Ou *meio ambiente*.



efeito contextual na medida em que *reforça* a sensação de fracasso desse aluno. Considerando o mesmo indivíduo, o enunciado também origina outro efeito contextual, combinando-se com suposições antigas e *produzindo implicações contextuais*, mobilizando o indivíduo a estudar mais. No caso de algum aluno convicto quanto ao seu sucesso no exame, o enunciado em (17) produz efeito contextual porque *contradiz* a previsão de sucesso desse otimista, eliminando a suposição de que o exame fora fácil.

Conforme exemplificado e de acordo com a teoria da relevância, interação entre informação nova e contexto significa a informação nova produzir os efeitos contextuais descritos acima. Consequentemente, uma informação nova processada é irrelevante nos casos em que não se conecta de forma alguma a qualquer informação já no contexto, em que já existe uma suposição equivalente no contexto, porém mais forte, de maneira que a nova suposição não afeta a força daquela, sendo não informativa e irrelevante e em que a suposição contradiz outras suposições existentes no contexto, mas não é forte o suficiente para eliminá-las.<sup>7</sup> Por isso, um professor, por exemplo, que tenha como objetivo criar situações em que o docente se envolva e tenha as melhores condições de aprendizagem, lidará com o contexto da situação de forma a causar o máximo de efeitos contextuais, para atingir o máximo de relevância possível.

Além de ser condição necessária para a relevância de um enunciado, os efeitos contextuais também são condição suficiente para essa relevância. Basta que o ouvinte os reconheça para alcançar a relevância do enunciado. Mas, paralelamente à intuição quanto à capacidade humana de distinguir informações relevantes de irrelevantes, as pessoas também têm intuições quanto ao grau de relevância dos enunciados. Observa-se que alguns enunciados têm mais efeitos contextuais do que outros, por isso a força de sua relevância parece ser maior no contexto por eles acessado do que os outros em seus contextos.

A força, além da quantidade de efeitos contextuais, é determinante do grau de relevância de um enunciado. Contudo, o esforço de processamento exigido ao acessar-se o contexto para a interpretação do enunciado também afeta a avaliação dos graus de relevância, pois efeitos contextuais são produzidos por meio de processos mentais e estes, como todos os processos biológicos, exigem algum esforço.

---

<sup>7</sup> Sperber e Wilson (1995, p.121) dizem, no entanto, que, mesmo nos casos em que a suposição propriamente dita é irrelevante, a escolha que o falante fez de utilizar uma suposição irrelevante pode ser relevante.

Para explicar a participação do efeito e do esforço na avaliação da relevância, os autores baseiam-se na definição a seguir, em que Sperber e Wilson (1995, p.125) adotam o formato de definição com condições de extensão:

(18) Relevância

Condição de extensão 1: uma suposição é relevante num contexto à medida que seus efeitos contextuais neste contexto sejam grandes.

Condição de extensão 2: uma suposição é relevante num contexto à medida que o esforço exigido para processá-la neste contexto seja pequeno.

Implícitas estão, nessa definição, as condições suficiente e necessária para a relevância, além do que a avaliação da relevância de um enunciado passa a ser uma questão de equilíbrio entre *output* e *input*, ou seja, entre efeitos contextuais e esforço de processamento.<sup>8</sup>

Sperber e Wilson não pretendem definir o termo *relevância* semanticamente, mas sim explicar o conceito teórico de relevância como propriedade de processos mentais na psicologia cognitiva. Para serem relevantes, conforme foi demonstrado anteriormente, as suposições de um enunciado devem interagir com o seu contexto, isto é, deve, necessariamente, haver uma interação entre informação nova e informação antiga.

Com a finalidade de evidenciar a inconsistência da noção de que deve haver conhecimento mútuo entre falante e ouvinte para haver comunicação, os autores propõem a manifestabilidade (ou virtualidade) mútua e o ambiente cognitivo mútuo, enfatizando a atividade de cada um, a noção dinâmica da comunicação. Na abordagem da relevância, admite-se o não conhecimento mútuo das coisas, mas a possibilidade, ou virtualidade de se vir a percebê-las mutuamente, o que Grice não chegou a reconhecer. As proposições são mutuamente manifestáveis. Pode não haver nenhum tipo de registro mental quanto a um conceito comunicado pelo locutor, mas seu interlocutor, ao decodificar a mensagem, tem condições de acessar esse conceito. Pode não funcionar, mas existe a possibilidade para que isso aconteça. Em outras palavras, enquanto o conhecimento mútuo

---

<sup>8</sup> Poder-se-ia perguntar: como tratar, então, duas suposições entre as quais uma tem maiores efeitos contextuais do que a outra, logo aquela exige mais esforço de processamento para se acessarem tais implicações? Sperber e Wilson (1995, p. 126-127) admitem que o esforço para se computar uma implicação é proporcional aos efeitos por ele implementados, por isso pode ser ignorado. Em outras palavras, o esforço de processamento necessário para computar uma implicação contextual ou elevar ou baixar a força de uma suposição não é suficiente para anular a contribuição feita pela implicação à relevância.

explica somente a comunicação que dá certo, a manifestabilidade mútua explica, também, casos em que não funciona.

Paralelamente, com relação ao contexto de ensino-aprendizagem, o professor que conduz a situação com vistas ao atingimento do maior número de efeitos contextuais possível por parte dos estudantes jamais terá garantias quanto aos efeitos realmente atingidos por eles, uma vez que, embora haja uma intersecção entre os ambientes cognitivos dos participantes, devido à manifestabilidade mútua, as suposições armazenadas de um diferem das dos outros e a nova informação terá influências diferentes quando combinadas com o conhecimento enciclopédico armazenado na mente de cada um. Dessa forma, o aluno oriundo de uma classe social desprivilegiada, onde se fala uma variedade não culta do português, fará associações e inferências diferentes das que fará o aluno que vive entre pessoas que falam a variedade culta de sua língua. Uma noção de contexto griceana não tem como tratar de casos assim, uma vez que funciona com base em conhecimento mútuo pressuposto, sem considerar as individualidades cognitivas de cada aluno.

Ao interpretar o enunciado, logo, ao tentar ir ao encontro da intenção comunicativa do falante, o ouvinte entra num processo de interpretação que envolve acesso a conceitos e entradas enciclopédicas (formação de hipóteses) e dedução (confirmação ou rejeição de hipóteses). Assim, a interpretação de um enunciado será o processamento de informações novas combinadas a informações antigas. As informações antigas estão na memória em forma de conceitos aos quais ligam-se informações enciclopédicas. As informações nos conceitos e na enciclopédia formam o contexto no qual o enunciado é processado. Portanto, durante o processamento de um enunciado, o contexto vai se formando, a partir de um contexto inicial, e se modificando com o reforço de suposições e com o aparecimento de novas suposições contextuais, que são as implicaturas (suposições e conclusões implicadas).

A partir da comparação feita até agora entre as teorias de Grice e de Sperber & Wilson, no que tange à noção de contexto de comunicação, prossegue-se dentro do objetivo deste texto, de demonstrar as vantagens de se adotar a noção cognitiva de contexto, oriunda da teoria da relevância, como sendo o contexto em situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A proposta aqui expressa é semelhante à abordagem de métodos comunicativos para o ensino de língua estrangeira e materna. Está-se, aqui, corroborando tais métodos à luz da teoria da relevância, por considerar-se essa teoria cognitiva muito elucidativa e apropriada como base teórica de tais abordagens.

#### 4. Relevância e contexto no ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Grice não chegou a considerar a dinâmica descrita acima, que se opera na cognição dos indivíduos, por isso não lidou com essa noção de contexto, atendo-se ao fato de que, por termos condições de inferir as intenções do outro, compreendemos o que ele quer dizer, mesmo que isso vá muito além do dito. Fato novo no estágio em que se encontravam os estudos e, por isso, revolucionário, mas ainda totalmente voltado para a filosofia e para o que é geral no ser humano, não levando em conta sua mente e o processamento de informação como processo mental e individual.

Wolf (1999), que também se interessou pelo contexto durante o ensino-aprendizagem de línguas, ao falar em contexto, refere-se ao contexto comunicativo da teoria da relevância, de Sperber e Wilson (1986/1995), conforme já apontado anteriormente: um conjunto de suposições que os indivíduos resgatam de sua memória enciclopédica, que se forma no decorrer da conversação e que se modifica ao longo do ato comunicativo, de acordo com os propósitos dos participantes.<sup>10</sup>

Como foi visto nas seções anteriores, os autores mostram que a comunicação se dá através da conexão entre a informação já presente no contexto e a nova informação recebida, o que leva a efeitos contextuais, isto é, modificações no ambiente cognitivo do ouvinte, fortalecendo certas informações já existentes, rejeitando outras e originando, ou implicando, novas suposições.

Numa situação que vise promoção do processo de ensino-aprendizagem (em sala de aula, ou não), quanto mais se leva o aprendiz a estabelecer associações entre seu contexto cognitivo e as novas informações, mais efeitos contextuais se originam, o que significa mais esforço de processamento cognitivo, nos termos de Sperber e Wilson, e, conseqüentemente, mais significado relevante para quem aprende.

Wolf sugere a utilização do princípio de relevância no preparo de contextos para o ensino de segunda língua, o que pode ser estendido ao ensino de língua portuguesa e para o ensino em geral, pois, conforme Pozo (1998) e Jackendoff (1985), a construção de conhecimento baseia-se no estabelecimento de associações entre as categorias conceituais que

---

<sup>10</sup> No Brasil, pesquisadores de Santa Catarina, como Fábio José Rauen (2005, 2010), já apontaram a evolução que a teoria da relevância de Sperber e Wilson representa nos estudos da comunicação humana e sua repercussão no ensino de língua portuguesa.

já se possuem e a realidade, isto é, a nova informação. Portanto, conforme tal sugestão de Wolf, que vai ao encontro das posições adotadas na presente pesquisa, a noção de contexto de Grice não é suficiente para explicar o contexto em situações de ensino-aprendizagem. Grice, diferentemente de Sperber & Wilson, não chegou a tratar das categorias conceituais, nem de dados da realidade, lidando com a realidade suposta apenas, com exemplos pré-construídos que simulam a realidade, sem considerar a conversação autêntica e as características individuais dos falantes/ouvintes.

Tendo adotado a noção cognitiva de contexto, com base na teoria da relevância, discutir-se-á, deste ponto em diante, sobre a necessidade de que o contexto em situações de ensino-aprendizagem seja dinâmico e de que os efeitos contextuais sejam o mais numerosos possível. Partindo de autores que criticam a forma como a língua é ensinada, tentar-se-á mostrar que a adoção dessa noção de contexto tornaria o ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais eficaz, por atingir mais relevância na cognição dos estudantes.

Para que se atinja relevância ótima no contexto de ensino-aprendizagem, é necessário que este contexto não seja dado de antemão, mas sim construído ao longo do processo.<sup>11</sup> No entanto, o contexto de ensino, conforme conclusões de linguistas a seguir, frequentemente, é um contexto dado, tanto linguística quanto não linguisticamente. Conforme registra Neder (1992, p.56), a gramática é dada “para se cumprir um programa previamente estabelecido sem se levar em conta as dificuldades ou não dos alunos no emprego que fazem efetivamente da linguagem, nessa ou naquela ocasião, num processo de interação verbal”. Numa situação dessas, a relevância do contexto de ensino-aprendizagem é completamente posta de lado, uma vez que nem as dificuldades dos alunos são consideradas. Vê-se, aqui, a utilização de um contexto dado e a total ausência da participação dos alunos no seu desenrolar.

Sobre o mesmo tema, o ensino da gramática da língua portuguesa, Neves (1990, p.18-28) também registra *como* é ensinada a gramática, dizendo que mais de 50% dos professores declara que parte de textos (muitas vezes dos próprios alunos) para a exercitação gramatical, cerca de 40% declara partir da teoria e cerca de 5% declara privilegiar a exercitação como ponto de partida das lições. Em sua pesquisa, a autora verificou que partir do texto significa *retirar*

---

<sup>11</sup> Nesse sentido, a teoria de Grice não é apropriada para se explicar o contexto comunicativo do ensino-aprendizagem. Em sua teoria, o conhecimento mútuo desempenha papel fundamental, levando a uma compreensão do contexto enquanto conjunto de informações dadas de antemão, consideradas sabidas pelos participantes do ato comunicativo.

*de textos* unidades (frases ou exemplos) para análise e catalogação. No item sobre como se ensina, tem papel relevante o livro didático, que, infelizmente, aparece como a única fonte de consulta e informação da grande maioria dos professores no que diz respeito a fatos da língua.

Os fatos trazidos por Neves (1990) também revelam a não participação dos alunos na construção das atividades propostas para a sua aprendizagem. Embora partindo de textos escritos pelos alunos, a condução das aulas não busca um contexto com relevância ótima para eles, porque desses textos são retiradas frases que servem como exemplo de análise, ao invés de serem utilizados como ponto de partida para discussões em torno do tema e da relação do aluno com sua língua, possibilitando, assim, a verdadeira participação do aluno na comunicação em sala de aula e, conseqüentemente, originando o máximo de efeitos contextuais pelo esforço de processamento exigido.

Num artigo intitulado *Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática*, Zuleika Murrie (2001, p.66-67) destaca fatos reveladores sobre o tema:

Ao se considerar o conceito de gramática como um conjunto de regras significativas de uma língua, conhecido e dominado pelos falantes nativos em uma comunidade, elaborado e aceito socialmente como próprio à comunicação, através da linguagem verbal, formula-se a seguinte questão: que gramática ensinar àqueles que já a conhecem? As crianças conseguem derivar oralmente regularidades presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas. É o caso de emissões do tipo: “eu ponhei”, “eu fazi” onde o paradigma dos verbos regulares se sobrepõe aos irregulares, mesmo sem que tal emissão tivesse sido falada pelos adultos com quem convivem. O conhecimento da gramática de uma língua faz parte integrante do conhecimento linguístico do usuário. O falante é capaz de operacionalizar as regras, sem nem mesmo conhecê-las, denominá-las ou pensar sobre elas (por exemplo, a emissão “por favor feche a porta” jamais será falada pelo nativo da seguinte forma “favor por porta a feche”). O ensino de gramática, sob este ponto de vista, deixa de ser apenas um conjunto de regras prescritivas ou normativas, para transformar-se em uma *explicitação das regras de uso da língua*, em situações significativas. [...] A gramática entendida como uma construção interativa em processo, através do tempo e espaço, introduz no conceito um aspecto histórico e dialético e sugere algumas reflexões: qual a gramática ensinada pela escola? Por que ensinar gramática? Que gramática deve o aluno dominar?

A ideia-chave a ser ressaltada no texto da autora acima está na pergunta inicial “que gramática ensinar àqueles que já a conhecem?”. A prática de ensinar ao aluno o que ele já sabe revela, quanto à noção de contexto da comunicação relevante, o equívoco de, ao invés de acessarem e criarem um contexto à medida que vão avançando, tanto professores como alunos

primeiro decifrarem um contexto para então avançarem na construção do saber. Como resultado, muito do que ocorre na sala de aula mais se parece com um jogo de adivinhação ou de repetição do que com comunicação genuína.

Mas não é esse o sentido dado por Murrie a *já sabem*. Isso significa, sim, a capacidade inata do indivíduo de adquirir a gramática de sua língua à medida que avança em idade, naturalmente, de maneira que, ao iniciar o período escolar, toda criança traz consigo um complexo conhecimento a respeito de sua língua, embora não de forma consciente. Esse conhecimento permite que a criança comunique-se em todas as situações que deseja se comunicar e compreenda frases nunca antes ouvidas, uma vez que já tem internalizadas as regras da gramática de sua língua.

Considerando-se esse sentido da frase *já sabem*, a maneira apropriada para ensinar a gramática envolve um contexto comunicativo que inclua a gramática que o aluno já conhece e que evolua com o acréscimo de suposições e informações que atinjam relevância nesse contexto, pois, ao combinarem-se com ele, geram efeitos contextuais. Como a própria autora destaca na citação acima, o ensino da gramática passa a ser uma “*explicitação das regras de uso da língua, em situações significativas*”. Para uma situação ser significativa, ela deve levar em conta o ambiente cognitivo dos alunos e propor novas situações que formem um contexto capaz de originar efeitos contextuais, atingindo relevância ótima em contato com esse ambiente.

Britto (2009, p. 100), a propósito da aprendizagem da escrita, diz que “[...] o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sociohistórico.” Para que o universo sociohistórico do aluno seja considerado, não é possível que o contexto comunicativo em sala de aula, ou em outro ambiente de ensino-aprendizagem, seja dado de antemão, sem a participação do professor e do aluno em sua construção.

Suassuna (2003, p.122) refere o fato de a escola não privilegiar a construção do saber, mas sempre o considerar um produto acabado a ser reproduzido como responsável por matar “pela raiz as possibilidades históricas de intervenção no real a partir da sua interpretação pelo saber. Porque as coisas não são vistas em sua relação. Porque ninguém se atreve a criar modos de entender o mundo para agir sobre ele.”

Considerando as conclusões desses pesquisadores e relacionando-as à noção de contexto de ensino e aprendizado de língua portuguesa, pode-se ver que, em grande parte, a focalização é feita sobre a dimensão informativa do conteúdo estudado e dos textos lidos, determinando-se,

assim, o contexto a partir do qual o aluno aprenderá. Para se determinar o contexto, é necessário privar-se o aprendiz de formular seu próprio conjunto de suposições. Como se poderia evitar tudo isso? O material poderia ser elaborado seguindo uma apresentação que não seja sempre linear e sequencial. Em outras palavras, deveria haver a oportunidade tanto para o aluno, quanto para o professor de interagir com o contexto, de tal maneira que as suposições relevantes pudessem ser fornecidas pelo próprio aluno no decorrer das atividades (interpretação de textos, descrição das regras da gramática da língua, execução de projetos de pesquisa e outras).

De acordo com as noções de relevância vistas aqui, propõe-se que se aumente o ganho cognitivo do aluno, pelo menor esforço possível de processamento. Significa dar ao aprendiz acesso a um número maior de efeitos contextuais. Mas, quando o material usado requer muito pouco esforço de processamento, pois o contexto não possibilita efeitos contextuais que o enriqueçam e modifiquem, esse material torna-se irrelevante, portanto, não merecedor de esforço para seu processamento.

Wolf oferece algumas sugestões para a abordagem textual (uma das atividades realizadas em sala de aula) que encorajem a exploração do contexto, as quais são resumidamente apresentadas em (19):

- (19) Sugestões de Wolf (1999, p. 95-109) para a exploração do contexto em situações de ensino-aprendizagem
- i. variar o meio, por exemplo, projetando uma capa de livro, dramatizando uma passagem etc.;
  - ii. variar o ponto de vista, tal como reescrever a história sob um outro ponto de vista, tal como o ponto de vista de um dos personagens;
  - iii. variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo.

Pode-se perguntar de que forma essas sugestões vão ao encontro da noção de contexto e efeitos contextuais de Sperber e Wilson, descritas nas seções anteriores. A primeira sugestão, (19i), é a de variar o meio em que se apresenta um conteúdo para o aluno estudar ou desenvolver. Ao invés de, por exemplo, simplesmente falar de uma obra literária a ser lida, interpretada, ou resumida, pode-se apresentá-la mediante a projeção da capa do livro numa tela, ou a dramatização de uma de suas passagens.

Essas duas alternativas tornam manifestas inúmeras suposições, presentes no ambiente cognitivo do aluno, possibilitando que se originem efeitos contextuais a partir da interação entre a informação inicial e as suposições armazenadas. Tanto a projeção da capa, quanto a



dramatização levam a memória enciclopédica a tornar manifestas informações sobre imagens, sons, movimentos do corpo, isto é, linguagens diferentes da linguagem verbal. Com isso, o aluno fará um esforço muito maior para encontrar a relevância do ato ostensivo realizado pelo professor para iniciar a comunicação, mas, por outro lado, também encontrará muito mais efeitos contextuais, participando, então, da construção do contexto da comunicação e envolvendo-se intensamente com a atividade proposta. O maior esforço é compensado pelo ganho em efeitos contextuais.

A segunda sugestão de Wolf, (19ii), diz respeito ao ponto de vista sob o qual o aluno deve reescrever uma história que foi lida anteriormente, como exercício de produção textual. Fazendo isso, o aluno estará se colocando no lugar de um dos personagens, o qual recontaria a história sob o seu ponto de vista. Essa prática movimenta a memória enciclopédica do aluno, no que tange ao seu conhecimento a respeito do que o personagem escolhido pensa, como ele age na história, qual o seu destino e tudo o que se relaciona a ele. Todas essas informações tornar-se-ão mutuamente manifestas, pois terão relevância no contexto que começa a se formar a fim de que a atividade seja executada.

A terceira sugestão de Wolf, (19iii), variar o marco temporal do texto em que os alunos reescrevem uma história, começando em um ponto diferente no tempo, novamente, propõe um contexto que não é óbvio ao aluno, levando-o a mais esforço de processamento e, conseqüentemente, mais efeitos contextuais, isto é, mais relevância. Ao alterar o marco temporal da história, o aluno terá de tornar manifestas várias suposições que não estavam manifestas quando ela foi contada de forma linear, exigindo esforço extra e, portanto, efeitos contextuais diferentes também. Ele terá de acessar seu conhecimento enciclopédico sobre os personagens e acontecimentos, com vistas a direcionar a mesma história através de um outro caminho, considerando outros pontos de referência quanto ao tempo. Isso exigirá alterações em seu ambiente cognitivo, e, conseqüentemente, produção de efeitos contextuais, compensando todo o esforço cognitivo realizado.

Os exemplos de Wolf descritos e analisados acima demonstram a importância do conceito de contexto cognitivo oriundo da teoria da relevância para o ensino-aprendizagem de línguas e, portanto, de língua portuguesa. Neles focaliza-se o contexto que vai se formando e transformando no decorrer da comunicação que se dá entre professor e aluno e, paralelamente, entre outras fontes de informação e o aluno, uma vez que o professor é uma delas, que indica outras. Esse contexto é explicado mediante uma teoria cognitiva, como a da relevância, mas

não o é por uma teoria que considera o conhecimento mútuo como sendo pressuposto, como a teoria de Grice.

## 5. Considerações finais

Espera-se que este texto tenha contribuído para reforçar a importância do tipo de comunicação realizado entre quem ensina e quem aprende língua portuguesa. Concorde-se com Santos (2005, p. 205), quando afirma: “A acessibilidade do contexto do conteúdo da comunicação a ambos os interlocutores, emissor e receptor, é outra condição para o sucesso da comunicação.” A primeira condição a que se referiu para o sucesso da comunicação é a inferência que o ouvinte faz do conteúdo significativo pretendido pelo comunicador.

Tentou-se mostrar, aqui, a importância da noção de contexto de Grice (1989), em sua teoria das implicaturas conversacionais, na década de 60, com relação ao modelo de código da comunicação, em que as intenções dos participantes não desempenhavam papel algum na transmissão e recepção de mensagens e, conseqüentemente, na compreensão das mesmas. Grice, já em 1948, ao descrever o significado não natural, destacou a importância das intenções de falantes e ouvintes, ao conversarem e compreenderem-se. Mas a sua teoria ficou muito apoiada no conhecimento mútuo que deve haver entre os participantes do ato de comunicação, deixando de considerar o conhecimento enciclopédico armazenado na memória e todas as suposições manifestáveis no ambiente físico, além das suposições implicadas pelos enunciados precedentes no discurso, os quais interferem na compreensão durante o ato comunicativo e participam da construção e modificação constante de seu contexto.

Na sequência, apresentou-se a teoria da relevância, de Sperber e Wilson (1986/1995), como alternativa adequada no que tange ao contexto de comunicação entre os indivíduos, de maneira geral, com vistas a indicá-la como a noção apropriada de contexto de comunicação em situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Sperber e Wilson introduzem no tratamento da comunicação conceitos como *ambiente cognitivo*, *informações enciclopédicas*, *manifestabilidade mútua* de suposições e informações, considerando o contexto como uma construção na qual entram a memória enciclopédica dos indivíduos participantes, o meio ambiente em que se encontram, além de implicações contextuais dos enunciados já processados no discurso.

Compreende-se que este seja o contexto a ser considerado e buscado em situações que visem ao aprendizado de língua portuguesa. Um contexto desses, em sua definição, inclui a

noção de *construção*, na qual participam o professor e o aluno. Ao construir o contexto em sala de aula, o aluno participa ativamente da construção de seu conhecimento, o qual se dá mediante o máximo possível de ganho cognitivo em termos de efeitos contextuais, pelo esforço cognitivo despendido no processamento das informações.

Cabe, portanto, aos professores de língua portuguesa planejarem as situações de ensino e aprendizagem de modo que os alunos participem da construção do contexto. Esta é a melhor forma de fazer com que as aulas produzam uma diferença positiva em seus ambientes cognitivos.

### Referências Bibliográficas

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Ensino de língua X tradição gramatical. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. 288p.

CARSTON, R. Implicature, explicature and truth-theoretic semantics. In: KEMPSON, R., **Mental representations: the interface between language and reality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p.155-181

GRICE, P. Meaning. In: GRICE, P. **Studies in the way of words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. p.22-40.

GRICE, P. Logic and conversation. In: GRICE, P. **Studies in the way of words**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. p.213-223.

JACKENDOFF, R. **Semantics and cognition**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1985. 304p.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 420p.

MURRIE, Z. F. (org.) **O ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2001. 176p.

NEDER, M. L. C. **Ensino de linguagem: a configuração de um drama**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, 1992.

NEVES, M.H.M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990. 72p.

POZO, J. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 284p.

RAUEN, F. J. Contribuições da teoria da relevância aos estudos da pragmática, da cognição e da textualidade: questões e propostas de trabalho. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 5. 2003, Curitiba. **Anais...**, Curitiba: UFPR, 2003, p. 543-548.

\_\_\_\_\_. Interação discente/docente em espaço virtual de aprendizagem: análise com base na teoria da relevância. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 41, p. 231-250, 2010.

SANTOS, J. A. Cognição e comunicação no âmbito da pedagogia: uma reflexão à luz da teoria da relevância. **Revista Encontros Científicos**, 1, p.204-208.

SMITH, N.; WILSON, D. Introduction. **Lingua**, v. 87, p.1-10, 1992. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841\(92\)90022-B](http://dx.doi.org/10.1016/0024-3841(92)90022-B)

SPERBER, D. e WILSON, D. **Relevance: communication and cognition**. Oxford: Blackwell, 1986/1995. 326p.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003. 242p.

WILSON, D.; SPERBER, D. Inference and implicature. In: DAVIS, S. **Pragmatics: a reader**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 377-396.

WOLF, A. J. E. Context and relevance theory in language teaching: an exploratory approach. **IRAL** (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), v.XXXVII/2, p. 95-109, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1999.37.2.95>

Artigo recebido em: 17.06.2015

Artigo aprovado em: 27.11.2015

## **Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa**

**Linguistic beliefs and attitudes: what Language Arts and Literature academic students think about Portuguese Language teaching**

Flávio Brandão Silva\*

Jacqueline Ortelan Maia Botassini\*\*

---

**RESUMO:** O estudo da Língua Portuguesa, em geral, ainda se ancora nos modelos normativos e metalinguísticos da gramática tradicional, pouco ajudando o aluno a desenvolver uma reflexão sobre a língua e suas estruturas. Tal panorama constitui um desafio a ser superado no processo de formação de professores. O ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma concepção que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs, o que, aliás, deve ser também o foco da formação de professores. Em tempos de inclusão social, a variação linguística insere-se nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa na escola, com o objetivo de colocar em evidência os vários usos da linguagem, bem como a diversidade cultural existente nos diferentes grupos, espaços e regiões. Assim sendo, este trabalho buscou verificar quais são as crenças do aluno de Letras – valoração positiva ou negativa, segundo os estudos de Crenças e Atitudes Linguísticas – quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Para tal intento, utilizou-se a técnica do questionário, com sete questões abertas, uma vez que a pesquisa é de natureza qualitativa e não quantitativa. Participaram da pesquisa dezenove informantes, acadêmicos formandos do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná. Os resultados apontaram

**ABSTRACT:** In general, the study of Portuguese Language is still anchored in normative and metalinguistic models of traditional grammar, which does not contribute to students' development and reflection about language and its structure. The panorama constitutes a challenge to be surpassed in teachers' training process. Portuguese teaching should have a conception of privileged as a parameter in the acquisition process, the mother tongue upgrading, its history, subject and context. Instead of being a mere transfer of rules or a mere nomenclature of traditional grammar, moreover, it should also be the focus of teachers' training, in order to optimize school activities which are closer to erudite, citizen, social practice. In social inclusion times, linguistic variation is inserted into subject contents of Portuguese language courses in school, aiming at pointing to different uses of language, as well as the cultural diversity existing in several groups, spaces and regions. Therefore, this research work aimed at verifying Language Arts and Literature students' beliefs and attitudes – positive and negative valuation, according to Linguistic Beliefs and Attitudes – related to the process of the teaching and learning of mother tongue in school. For this purpose, a questionnaire technique of seven open questions was used, once this work is a qualitative and quantitative research type. Nineteen informants took part in the research study. They were academic students of Language Arts and Literature of a public university of Paraná state. Results showed that the informants' beliefs are

---

\* Universidade Estadual do Paraná – (UNESPAR), *campus* de Paranavaí, PR.

\*\* Universidade Estadual de Maringá (UEM).

---

que as crenças dos informantes são negativas em relação ao ensino de língua portuguesa na escola e que há certa estigmatização quanto ao estudo da variação linguística.

negative towards the teaching of Portuguese in schools and that there is a certain stigmatization concerning the linguistic variation study.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Crenças e atitudes linguísticas. Formação de professor. Ensino de língua portuguesa.

**KEYWORDS:** Linguistic variation. Linguistic beliefs and attitudes. Teachers' training. Portuguese language teaching.

---

## 1. Introdução

Com os avanços das pesquisas na área da Linguística Aplicada, começou-se a refletir sobre os objetivos do ensino de português, bem como sobre encaminhamentos metodológicos que pudessem propiciar um ensino mais eficaz.

De acordo com Possenti (2002), as pesquisas na área da linguagem favoreceram maior conhecimento sobre a língua e, ainda, apresentaram estratégias para melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua. Apesar dessas contribuições, consoante a visão do autor, tais pesquisas não foram capazes de resolver todos os problemas com relação ao ensino da língua materna, porque eles são bem mais complexos e podem estar relacionados aos escassos investimentos na área da educação ou, ainda, porque, simplesmente, os alunos não têm interesse pelo que a escola tem a oferecer quanto à norma culta.

Nesse sentido, os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas têm contribuído muito para a compreensão dos processos de variação linguística e para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem orientado por uma perspectiva guiada pela questão da diversidade linguística.

Em toda sociedade, as diferenças de “poder” existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações. Normalmente, os padrões de uso da linguagem do grupo dominante são referenciados como o modelo necessário à ascensão social; já o uso de linguagem, dialeto ou sotaque de baixo prestígio reduz as oportunidades de sucesso na sociedade. Assim, pesquisas sobre Crenças e Atitudes linguísticas podem ampliar a discussão sobre os fatores de mudanças linguísticas, sobre a influência no aprendizado de segundas línguas, sobre as questões de prestígio e desprestígio – que levam ao preconceito não só em relação à língua que o outro fala, mas também em relação à comunidade desses falantes.

## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1 A variação linguística e o ensino de língua materna

A linguagem sempre acompanhou o homem durante o seu processo de evolução, aliás, tendo um papel essencial nesse processo, uma vez que é por meio da linguagem que o homem transforma em elemento material conteúdos abstratos, como o conhecimento, os sentimentos e as experiências vividas. Também é via linguagem que o homem transmite a outras pessoas esses conteúdos. Por meio da linguagem o homem também interage com o grupo social no qual está inserido.

Dessa forma, é impossível pensar a vida humana sem o uso da linguagem, uma vez que ela está diretamente relacionada a todos os momentos da vida; ou seja, tudo o que o homem faz, desde o seu nascimento, se dá por meio de um tipo qualquer de linguagem.

Ao pensar na linguagem humana, tendo em vista sua natureza simbólica, comunicativa e interacional, dois aspectos bastante relevantes devem ser considerados: a) os fatos linguísticos são de caráter social; b) esses fatos linguísticos devem ser observados a partir da percepção da variabilidade a que estão submetidos.

A linguística moderna iniciada por Saussure tinha como objetivo principal descrever a estrutura do sistema linguístico, o que, sem dúvida, foi um grande avanço para os estudos da linguagem. Mas, se a língua deveria ser entendida como uma ocorrência social, conforme preconizava o estruturalismo, era, também, de suma importância, levar em consideração os fatores sociais no processo de descrição das línguas.

A partir dessa perspectiva, surge a Sociolinguística, que procura descrever as línguas, direcionando a sua investigação de forma a demonstrar a estreita relação entre língua e sociedade, tornando evidente a diversidade étnica e cultural de uma comunidade, revelando os seus valores e o seu modo de pensar, materializados nas estruturas linguísticas heterogêneas, efetivamente realizadas pela comunidade dos falantes de uma língua qualquer, conforme suas intenções discursivas. Assim, de acordo com Monteiro (2000), “a variação linguística é consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através da multiplicidade de discurso” (MONTEIRO, 2000, p. 63).

Muitos estudiosos da relação entre língua e sociedade, sobretudo Labov (1972), já se pronunciaram de forma a apresentar uma série de exemplos que comprovam os efeitos da sociedade no sistema linguístico e na maneira pela qual o mundo exterior pode ser visualizado

nesse sistema, pois, de acordo com Monteiro (2000, p. 19): “Cada língua existe, pois, em função das necessidades sociais de designar ou nomear a realidade”.

Diante das considerações citadas, a variação linguística é compreendida como a variação da língua que ocorre em determinados grupos, tempos, espaços e regiões, sendo reconhecida pelo grupo, muitas vezes entremostrando suas identidades sociais, que podem ser desvalorizadas pela sociedade, diante da falta de reconhecimento das variantes linguísticas. Nos dizeres de Camacho (2008, p. 35), “A variação é o reflexo de diferenças sociais, como origem geográfica e social, e de circunstâncias de comunicação”.

A variação linguística vai além dos espaços temporais e sociais, são os vários modos de comunicação entre os falantes, que se expressam conforme o grau de letramento que possuem e os diferentes momentos de interação verbal nas relações sociais, que vão de uma conversa informal na família a uma entrevista de emprego.

## 2.2 A norma linguística

Ao se falar em diversidade ou em variação linguística, é importante refletir sobre um elemento de grande relevância nessa discussão que é a definição do que se entende por norma e, mais especificamente, norma culta.

Tradicionalmente, segundo os estudos linguísticos, o pioneiro na construção de uma definição de norma linguística foi o romeno Eugenio Coseriu, segundo o qual a norma consiste nos padrões de uso, na maneira como os falantes utilizam o sistema linguístico. É em virtude da norma, entendida como possibilidades de usos linguísticos, que os falantes se valem de algumas possibilidades e descartam ou, ainda, não utilizam outras. Há, portanto, uma diversidade de normas, o que torna fundamental, ao se discutir a relação entre variação linguística e ensino de língua materna, uma reflexão sobre os tipos de norma.

Castilho (2002) faz uma crítica às abordagens pedagógicas centradas em concepções de linguagem simplistas e preconceituosas, que não levam o aluno a identificar a variabilidade da língua e restringem-se, basicamente, ao reforço da norma. De acordo com as considerações apresentadas pelo autor, a norma pode ser entendida, de forma ampla, como um “fator de coesão nacional” e como “os usos e atitudes de uma classe social de prestígio” (CASTILHO, 2002, p. 29).

Ainda de acordo com as considerações de Castilho, pode-se estabelecer uma classificação quanto aos tipos de norma, quais sejam:



a) *norma objetiva*: definida pelo autor como a linguagem efetivamente praticada por uma classe social de prestígio, que apresenta os maiores níveis de escolaridade. Embora a variedade da língua utilizada por esse grupo não seja superior à utilizada pelos demais falantes, é a que recebe maior prestígio, uma vez que está associada à classe social do falante;

b) *norma subjetiva*: consiste na atitude assumida pelo falante diante da norma objetiva. Trata-se da variante que se espera que as pessoas falem em diferentes situações de interação.

c) a *norma prescritiva*: é o resultado da combinação entre a norma objetiva e a norma subjetiva, ou seja, corresponde à variedade utilizada pela classe de prestígio, tomada como ideal de perfeição linguística.

Embora se reconheça a existência de várias normas linguísticas, na escola, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a ênfase ainda recai sobre a norma culta. Com isso, muitas vezes, o professor acaba privilegiando uma abordagem pedagógica ainda centrada na prescrição gramatical, deixando a variação linguística em segundo plano, ou dando-lhe um tratamento “estigmatizado”.

Para Faraco (2008):

A expressão norma culta, comum, *standart* designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social (FARACO, 2008, p.73).

A norma culta denota adequação e rigor gramatical e predomínio do uso das formas linguísticas prestigiadas. Como é de uso frequente nos meios em que circulam pessoas consideradas mais letradas, a norma culta assume papel de prestígio nas relações sócio-históricas, o que se estendeu desde a colonização do Brasil, até os dias atuais. Ante o aspecto valorativo atribuído ao uso linguístico das classes mais elitizadas/ intelectualizadas, estabelece-se um contraste entre o falar culto e os falares populares, oriundos de classes desprestigiadas, elegendo-se o falar culto como padrão.

Assim, torna-se fundamental que o estudo da língua portuguesa na escola favoreça o reconhecimento da diversidade linguística, muito comum num país com culturas e falares tão heterogêneos, pois, conforme Neves (2003), “todas as modalidades têm de ser valorizadas (falada e escrita, padrão e não padrão), o que, em última análise, significa que todas as práticas discursivas devem ter seu valor na escola” (NEVES, 2003, p. 94).

Um processo de ensino e aprendizagem da língua materna que leve em consideração a diversidade linguística com a qual os alunos têm contato tende a ampliar o respeito para as outras culturas de linguagem, evitando e combatendo os preconceitos linguísticos e a consequente exclusão social decorrentes do uso de formas não prestigiadas.

Construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país, não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística (FARACO, 2008, p. 182).

São muitos os esforços para que se desenvolva um ensino de língua portuguesa que não vise apenas às formas de prestígio dominantes, mas também que permita valorizar a diversidade linguística identificada nas diferentes situações de comunicação. Dessa forma, aceitar a diversidade linguística na escola consiste na aceitação da cultura e do falar próprio do aluno e do seu grupo social, ao lado da norma padrão, numa sociedade multicultural, formada por diferentes níveis sociais.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista. (PARANÁ, 2008, p. 63)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro uma abordagem que privilegie, no processo de aquisição, o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Ao discutir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, Travaglia (2002) assume a postura de que, nesse processo de ensino, é possível: “a) ensinar a língua, o que resulta em habilidades de uso da língua e b) ensinar sobre a língua, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) sobre a língua e pode desenvolver a habilidade de análise de fatos da língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136).

O que se espera, portanto, do ensino de língua portuguesa na escola, nos dizeres de Travaglia, é formar “usuários competentes da língua, ou seja, que tenham competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2002, p. 136), de modo que consigam se comunicar bem nas diferentes situações de comunicação. Espera-se também que, ao trabalhar com a teoria gramatical/linguística, o aluno tenha conhecimento sobre a língua e seja capaz de analisá-la, a fim de que possa: “a) aprofundar seus conhecimentos sobre a língua, caso tenha necessidade disso; b) atender necessidades sócio-culturais; c) utilizar esse conhecimento como meio auxiliar para trabalhos com a língua.” (TRAVAGLIA, 2002, p. 137).

Para que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja realmente eficaz, é necessário que o trabalho com a linguagem seja de tal forma conduzido que contribua, efetivamente, para a formação de um sujeito proficiente em língua materna, ou seja: a) que consiga expressar-se com clareza e desenvoltura nas diferentes situações comunicativas, utilizando os diferentes níveis de linguagem; b) que seja um leitor eficiente, capaz de associar, à leitura de textos, leituras anteriormente realizadas, bem como seu conhecimento de mundo; c) que consiga refletir sobre a língua, conhecendo sua estrutura e atribuindo-lhe sentido.

Portanto, conforme defende Camacho (1988), a escola não pode pautar sua ação pedagógica, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, apenas na variante culta, por ser ela a norma de prestígio, pois isso poderia reforçar os preconceitos já existentes na sociedade. Pelo contrário, a escola deveria trabalhar com a diversidade linguística, mostrando para o aluno as diferentes formas e contextos em que a língua é e pode ser realizada. Nesse sentido, o professor ocupa papel de extrema importância, pois será ele o grande mediador no trabalho com a variação linguística. Mas, para que haja sucesso nesse trabalho, é preciso que o professor elimine de seu vocabulário as expressões “certo”/“errado”, como também tenha maior tolerância e respeito pela linguagem de seus alunos. Se a escola conseguir mostrar para o aluno que a norma culta padrão não é a única forma de comunicação e que a forma como ele (aluno) fala pode ser aceita, dependendo do contexto e das suas intenções comunicativas, ela já terá cumprido o seu papel social.

### **2.3 Crenças e Atitudes linguísticas**

O professor de Língua Portuguesa deve ter como parâmetro de ensino uma concepção que privilegie o aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, deixando

de ser somente o repasse de regras ou mera nomenclatura da gramática tradicional, para oportunizar atividades escolares mais próximas das práticas sociais letradas e cidadãs.

É necessário, portanto, que, durante sua formação, o professor construa não só um arcabouço teórico-metodológico a respeito da variação linguística e sua inserção no ensino, mas que esse professor acredite na importância de um trabalho com a língua na perspectiva da diversidade linguística. Infelizmente, ainda, em muitos casos, as crenças de muitos professores sobre o ensino da língua materna têm como base o ensino gramatical sob uma perspectiva prescritivista.

Para tentar compreender um pouco melhor a forma como os professores de língua compreendem essa relação entre a diversidade linguística e o ensino, a Sociolinguística Educacional tem buscado respaldo nos estudos de Crenças e Atitudes linguísticas.

Importa apresentar, portanto, o que se entende por Crenças e Atitudes linguísticas<sup>1</sup>.

### 2.3.1 Crenças

Diversas são as áreas do conhecimento que recorrem à temática das crenças para o desenvolvimento de seus trabalhos: Filosofia, Teologia, História, Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, dentre outras. Disso resulta ser muito complexo definir “crenças”, já que cada área possui um objeto de estudo diferente ou, ao menos, parcialmente diferente. Assim, são muitos os termos, os conceitos, as definições, os sentidos atribuídos para referirem-se a elas.

Nos dicionários de língua portuguesa, registram-se, com mais frequência, as seguintes definições: ato ou efeito de crer; fé religiosa; convicção íntima; opinião formada; credence; superstição; forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção; estado, processo mental ou atitude de quem acredita em pessoa ou coisa; disposição subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro por força do hábito ou das impressões sensíveis (NASCENTES, 1981; BORBA, 2004; HOUAISS, 2009; AURÉLIO, 2009).

---

<sup>1</sup> O interesse a respeito do tema Crenças e Atitudes linguísticas surgiu com os psicólogos sociais. Assim, as definições para esses termos estão voltadas, inicialmente, para a perspectiva social, para as crenças e as atitudes referentes a um objeto social. O objeto social, entretanto, pode ser teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa etc. Então, ao interessar-se por um objeto social, pode-se estar interessado em uma língua ou dialeto específico. Assim, falar em objeto social pressupõe falar, dentre outras coisas, a respeito da língua. E aquilo que se refere à atitude social pode ser usado para referir-se à atitude linguística.

Silva (2005), em estudo sobre crenças voltado para a área da Linguística Aplicada, ratifica essa complexidade e exhibe um quadro resumindo as diferentes definições atribuídas ao termo crenças, apresentando um breve histórico que vai desde o conceito conferido a crenças pelo filósofo Peirce (1877) até estudos contemporâneos como os da linguista Barcelos (2004), conforme segue:

[...] ideias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar (PEIRCE, 1877 *apud* SILVA, 2005, p. 67).

[...] não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, 2005, p. 69).

Em pesquisa posterior, Silva (2011) ainda ressalta a dificuldade em definir “crenças” e, apoiando-se em Pajares (1992), apresenta um rol de termos referidos a elas: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno etc. Na sequência, ampliando a relação de Pajares, cita Gimenez (1994) e Garcia (1995), acrescentando os seguintes termos: teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, dentre outros.

Félix (1998), em estudo de base etnográfica, salienta a importância de se diferenciar crença e conhecimento, e, ao observar os comentários de alguns estudiosos sobre o assunto, apresenta uma definição, apontando que o conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento, enquanto a crença é o resultado afetivo, sendo composta de “emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos [...]” (FÉLIX, 1998, p. 33).

A mesma autora destaca que o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas de argumentação. Já as crenças são menos maleáveis, são relativamente estáticas,

porque a emoção parece estar retida na memória longa<sup>2</sup>; quando elas mudam, é mais uma questão de conversão do que o resultado de argumentação ou evidências.

Para Barcelos (2007), a crença é tão antiga quanto nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. A autora define crenças como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p. 113).

Barcelos (2007) explica que se trata de uma definição mais recente a qual – contrariando a visão de que as crenças são estáticas – caracteriza-as como dinâmicas, argumentando, a partir de uma visão sociocultural, que elas mudam através do tempo, o que não significa, entretanto, que elas são geradas imediatamente. Elas se apoiam em fatos ocorridos no passado, em opiniões de pessoas que foram importantes, em assuntos veiculados pela mídia etc.

A pesquisadora salienta que as crenças são “socialmente construídas e situadas contextualmente”. À medida que as pessoas interagem e modificam suas experiências, são também modificadas por elas, assim, as crenças “incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p. 114). A autora ainda destaca o fato de as crenças serem paradoxais e contraditórias, no sentido de que, ao mesmo tempo em que são sociais, as crenças também são individuais e únicas, porque cada pessoa assimila uma experiência de modo particular.

Interessantes também são as observações de Yero (2010), em seu livro *Teaching in Mind*, cujo objetivo é avaliar as experiências subjetivas, as crenças, os valores, os pressupostos, as metáforas e os significados que modelam o mundo pessoal de um professor, procurando mostrar como as crenças sobre ensino, aprendizagem e alunos influenciam as percepções, os comportamentos e todas as decisões voltadas à questão do ensino. Para tanto, a estudiosa examina, dentre outras coisas, a diferença entre “fatos” e “crenças”, expondo que os primeiros são declarações que fazem parte do consenso da realidade, havendo pouca dúvida sobre sua

---

<sup>2</sup> Para mais esclarecimentos sobre memória longa, ver HELENE, A. F. e XAVIER, G. F. **Como as memórias criam a personalidade**. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/14.shtml>. Acesso em 09 set. 2012.

veracidade; são elementos para os quais existe um corpo enorme de apoio e sem evidências contraditórias, sendo raramente questionados. Entretanto, quanto mais complexa uma situação, quanto mais perspectivas possíveis se podem ter e quanto mais pessoas diferentes estão envolvidas, menos provavelmente se pode declarar tratar-se de um fato. Entra-se, assim, no campo das crenças, que ela define como “[...] julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo que nos rodeia.”<sup>3</sup> (YERO, 2010, p. 28).

Yero (2010) sugere que uma forma possível de distinguir entre o conhecimento factual e a crença é observar como uma pessoa responde a um desafio. Exemplifica o caso de alguém apontando que uma pessoa digitou uma palavra incorretamente; essa pessoa geralmente não sente a necessidade de defender o erro de digitação, ela simplesmente muda um pouco a sua atenção para resolver o problema. Mas quando alguém questiona as crenças de uma pessoa, ela frequentemente responde como se isso fosse uma ameaça pessoal, defendendo emocionalmente sua posição. “Isso porque as crenças são pessoais... elas são tão parte de nós como nosso nome ou nossa perna”<sup>4</sup> (YERO, 2010, p. 28).

A autora argumenta, ainda, que as crenças não apenas afetam a forma como as pessoas se comportam<sup>5</sup>, mas também o que elas percebem em seu ambiente. E afirma que, ao contrário do que diz o ditado “ver para crer”, é mais provável que seja “crer para ver”. Ou seja, quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem a informação que confirma essa crença, percebem o que elas esperam/querem perceber. E exemplifica: “Se, por exemplo, Stan crê que Jamie é um encenqueiro, ele inconscientemente interpretará alguns dos comportamentos de Jamie como perturbadores. Cheryl, que crê que Jamie é cheio de energia, pode não observar o mesmo comportamento”<sup>6</sup> (YERO, 2010, p. 30).

### 2.3.2 Atitudes

Assim como as crenças, definir “atitude” não é das tarefas mais fáceis, porque esse termo também está associado a campos diversos; daí se ouvirem expressões como atitude cristã, atitude corajosa, atitude preconceituosa, atitude positiva, atitude negativa, atitude política, atitude sustentável, atitude linguística...

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

<sup>4</sup> Tradução nossa.

<sup>5</sup> Embora as crenças representem forte influência no comportamento ou na ação, nem sempre as pessoas agem de acordo com suas crenças. Isso será discutido posteriormente, ao se falar sobre “atitudes”.

<sup>6</sup> Tradução nossa.

Além disso, é muito estreito o limite entre os significados, por exemplo, de “atitude” e “comportamento”, “atitude” e “postura”, “atitude” e “procedimento”, que são expressões tomadas, muitas vezes, como sinônimas, mas que, na verdade, podem não o ser, dependendo do contexto em que se encontrem.

Em sentido lato, atitude significa “posição, postura; modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento; postura reveladora das disposições do ânimo para agir, reveladora dos sentimentos; reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações etc.” (NASCENTES, 1981; BORBA, 2004; HOUAISS, 2009; AURÉLIO, 2009). Para este trabalho, entretanto, interessa o sentido restrito de atitude, voltado à ciência linguística que, por sua vez, tomou emprestado o seu sentido da Psicologia Social.

Segundo Lambert e Lambert (1972), a Psicologia Social é “o estudo experimental dos indivíduos, examinados no seu enquadramento social e cultural” (LAMBERT e LAMBERT (1972, p. 7). Afirmam os autores que o exame das atitudes se converteu em uma preocupação importante dos psicólogos sociais por se tratar de um fenômeno psicológico complexo que se reveste de grande significado social. Para eles,

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

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

Rodrigues (1972), baseando-se em vários conceitos apresentados nos manuais de Psicologia Social surgidos entre 1962 e 1971, resume atitude social como “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social<sup>7</sup> definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto” (RODRIGUES, 1972, p. 397).

---

<sup>7</sup> Conforme já se destacou, o objeto social pode ser uma teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa etc.



A Psicologia Social, até o final da década de 60, não se interessava pelo aspecto sociocultural da linguagem nem por questões sociolinguísticas, servindo-se da linguagem somente como um instrumento para obter dados. Coube a Wallace Lambert (2003 [1967]), precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, a preocupação com os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, a partir da publicação, em 1967, do artigo *A Social Psychology of Bilingualism*, no *Journal of Social Issues*.

A partir, então, do final da década de 1960, “atitude” passa a ser tema de interesse não só dos psicólogos sociais, mas também dos linguistas, especialmente daqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, sobretudo em pesquisas voltadas para o assunto de línguas e dialetos em contato. Assim, de uma perspectiva agora linguística, apresentam-se algumas definições para atitudes.

Giles, Ryan e Sebastian (1982) definem atitudes linguísticas “como qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas, em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes” (GILES, RYAN e SEBASTIAN (1982, p. 7).

Para Moreno Fernández (1998), “A atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]”<sup>8</sup> (MORENO FERNANDÉZ, 1998, p. 179). Ressalta o autor que, ao falar de língua, está incluindo qualquer tipo de variedade linguística (atitudes face aos estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes). Para ele, as atitudes linguísticas são o reflexo das atitudes psicossociais, de modo que é difícil delimitar onde começa a atitude em relação a uma variedade linguística e onde termina a atitude quanto ao grupo social ou ao usuário dessa variedade.

Na mesma linha, Bergamaschi (2006) afirma, citando Grojean (1982), que as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela. A autora destaca que não se sabe muito sobre atitudes e emoções orientadas a respeito da língua – que vão da lealdade à aversão linguística –, mas elas são, em parte, responsáveis pela manutenção ou pela mudança linguística.

Aguilera (2008) destaca que as atitudes de valorização ou de rejeição às variedades de língua em uso são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, os quais ditam o que tem prestígio e *status*. Prestígio e *status*

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

relacionam-se com o reconhecimento da sociedade às pessoas em função da condição socioeconômica e cultural que possuem (poder aquisitivo, capacidade intelectual, posição social, entre outros).

Segundo Bisinoto (2007), não é tarefa fácil definir “atitude linguística” e não há um consenso entre os estudiosos em relação ao conceito desse termo e, após expor o posicionamento de vários autores, propõe que se utilize o termo “atitude sociolinguística”, justificando que a atitude linguística e a social complementam-se na forma como os indivíduos agem e reagem. Destaca Bisinoto (2007):

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos. (BISINOTO, 2007, p. 24).

### 3. *Corpus* e metodologia

O *corpus* deste trabalho constitui-se de dados obtidos por meio de entrevistas realizadas, no final do ano de 2014, com dezenove acadêmicos do quarto ano do curso de Letras de uma universidade pública estadual do interior do Paraná.

O instrumento utilizado para obter os dados foi um questionário composto por sete questões abertas, adaptadas de Semczuk (2014): 1- Como você avalia o ensino de língua portuguesa na escola? 2- O que é, para você, saber língua portuguesa? 3- Você acha que sua formação acadêmica o habilita, de fato, para ser professor de língua portuguesa? 4- Na sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê? 5- Você acha que a escola deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta? Por quê? 6- Durante a sua formação, em algum momento, você teve contato com a Sociolinguística, ou com algum estudo sobre a variação linguística? Em caso positivo, em que momento? 7- O que você entende por variação linguística?

As questões abertas privilegiam descrições, comparações, declarações, comentários, enfim, permitem aos informantes emitir as respostas que julgam mais adequadas. A opção por esse tipo de questão se justifica pelo fato de ser o objetivo deste trabalho fazer uma análise qualitativa dos dados, a fim de identificar quais as crenças dos alunos formandos, futuros

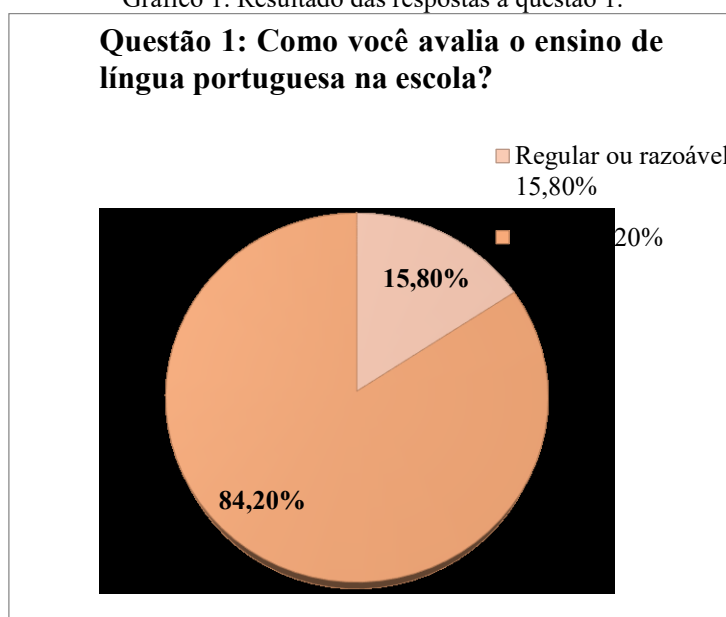
professores, a respeito do ensino de língua portuguesa na escola e em relação à abordagem da variação linguística nesse processo.

Embora o objetivo seja fazer uma análise qualitativa das respostas dos informantes, apresentam-se, na exposição dos resultados, gráficos com informações quantitativas, seguidos pela apresentação dos comentários feitos pelos alunos/informantes sobre cada uma das questões respondidas. De acordo com Pita Fernández e Pértegas Díaz (2002), o emprego de procedimentos quantitativos e qualitativos em uma investigação pode ajudar a corrigir as distorções próprias de cada método. A investigação quantitativa é objetiva, confirmatória, inferencial, dedutiva, orientada ao resultado, generalizável, remete à realidade estática.

#### 4. Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio das respostas dos questionários pelos alunos. A primeira questão respondida pelos alunos/informantes foi a seguinte: **Como você avalia o ensino de língua portuguesa na escola?**

Gráfico 1. Resultado das respostas à questão 1.



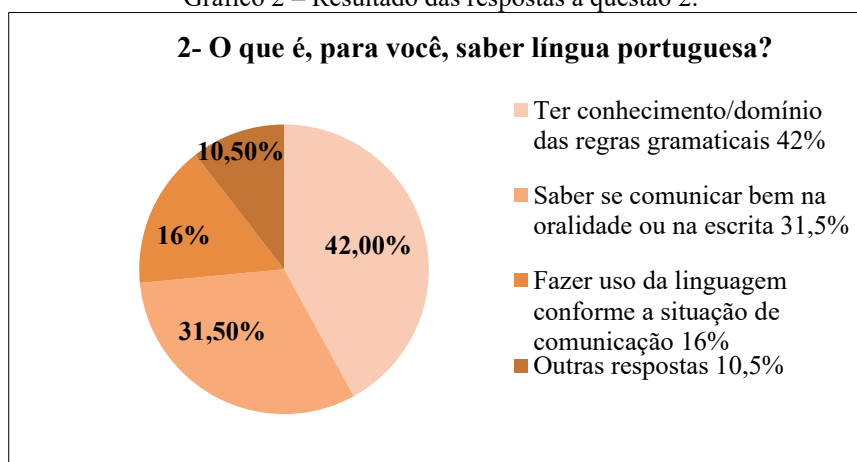
Conforme se visualiza no Gráfico 1, a maioria dos informantes (84,20%) avalia como ruim o ensino de língua portuguesa oferecido pela escola.

Dentre os motivos de uma avaliação, predominantemente, negativa, estão o despreparo dos professores, alguns problemas de currículo e a falta de conhecimento prévio dos alunos, como se verifica no comentário a seguir:

**Informante 12:** Razoável. Muitos alunos não possuem conhecimentos básicos sobre a língua portuguesa. Muitos poucos alunos têm hábito de leitura e, portanto, escrevem pouco e mal.

Na segunda questão, os informantes deveriam dizer quais são os saberes que envolvem o conhecimento da língua portuguesa.

Gráfico 2 – Resultado das respostas à questão 2.

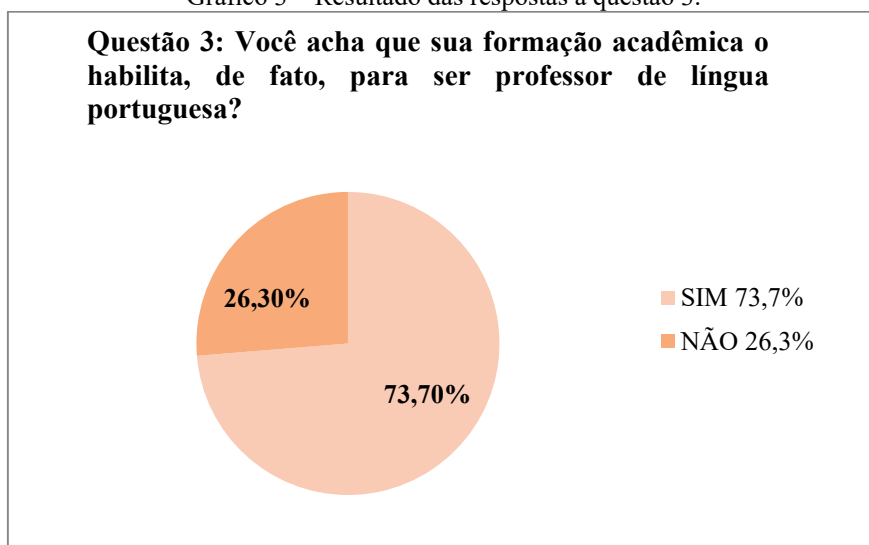


A maioria dos informantes (42%) respondeu que saber língua portuguesa significa ter domínio das regras gramaticais. Outros 31,5% dizem que saber a língua consiste em comunicar-se bem na oralidade e na escrita, revelando, assim, uma concepção de linguagem como comunicação, resquício de uma visão utilitarista da língua. Apenas 16% pensam o saber a língua como fazer uso da linguagem conforme a situação de comunicação. Esse percentual revela que um número relativamente baixo tem consciência da diversidade linguística. Isso se comprova no comentário do informante 12, a seguir:

**Informante 12:** Saber língua portuguesa é saber as regras da norma culta, é saber ler e compreender o texto. É de suma importância para o indivíduo de hoje (essencial) em qualquer área de trabalho.

Na terceira questão, os informantes deveriam avaliar sua formação acadêmica; se ela, de fato, o habilita para ser professor.

Gráfico 3 – Resultado das respostas à questão 3.



A maioria dos entrevistados (73,7%) acredita que sim. Os informantes julgam-se aptos para o magistério. No entanto, todos eles afirmam a necessidade da formação continuada, como se verifica no comentário a seguir:

**Informante 13:** Sim, porque tive excelentes professores e excelentes materiais de apoio, mas sei que só isso não basta. Devo estar atenta às oportunidades e continuar sempre estudando: um professor é um eterno aluno.

Na quarta questão, **Na sua opinião, é importante ensinar gramática na escola? Por quê?**, os informantes deveriam manifestar-se sobre o papel do estudo gramatical no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na escola. Com relação a essa questão, houve uma unanimidade, todos os informantes (100%) disseram que é importante o ensino de gramática na escola e muitos vincularam tal importância ao conhecimento da norma culta, como se verifica no comentário, a seguir:

**Informante 9:** A gramática é fundamental no ensino de língua portuguesa, pois o conhecimento das normas faz da pessoa um conhecedor da norma culta [...]

O comentário do informante 9 deixa evidente uma concepção de ensino de língua portuguesa que ainda se fundamenta, em muitos casos, numa perspectiva prescritivista, segundo a tradição gramatical.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma

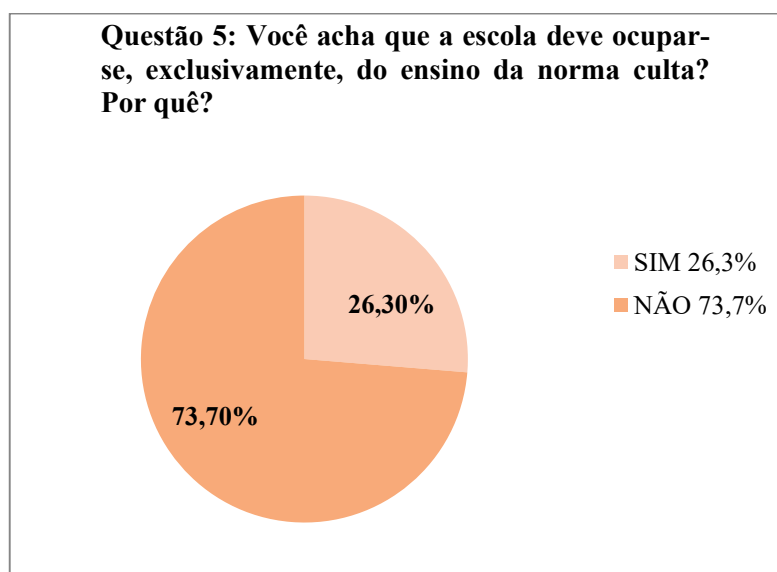
concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional. (PARANÁ, 2008, p. 48).

De modo geral, portanto, os informantes têm a crença de que ensinar gramática na escola é ensinar a norma culta, muitas vezes, sem considerar a diversidade de usos linguísticos, adequados a diferentes situações de interação.

Autores como Geraldi (1984, 2013), Possenti (1996) e Travaglia (1996) têm tecido críticas ao ensino de gramática na escola. Isso porque o modelo de gramática que se tem ensinado é o da gramática normativa. Conforme Antonio (2006), há dois problemas na utilização desse modelo: o primeiro diz respeito ao preconceito linguístico, visto que, ao se priorizar a gramática normativa, apresenta-se a língua de forma homogênea. Nesse caso, a norma eleita é a norma socialmente prestigiada (a norma culta), sendo considerados inaceitáveis os demais usos que se afastam desse padrão normativo.

O segundo problema levantado pelo autor com relação ao ensino da gramática normativa diz respeito aos conteúdos ministrados pelos professores nas aulas de português. Enfatiza-se apenas o ensino da metalinguagem, o que não contribui para que o aluno se torne, de fato, proficiente em língua materna, capaz de receber e de produzir textos de forma eficiente. Na quinta questão, os informantes são questionados sobre o papel que a norma culta desempenha no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na escola.

Gráfico 4 – Resultado das respostas à questão 5.



A maioria dos informantes (73,7%) afirma que a escola não deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta, porque “há muitas outras normas além da culta que fazem parte do cotidiano e por isso deveriam ser vistas também” (Informante 8). Dos 14 informantes que escolheram a não exclusividade do ensino da norma culta na escola, apenas 5 demonstraram ter conhecimento da variação linguística.

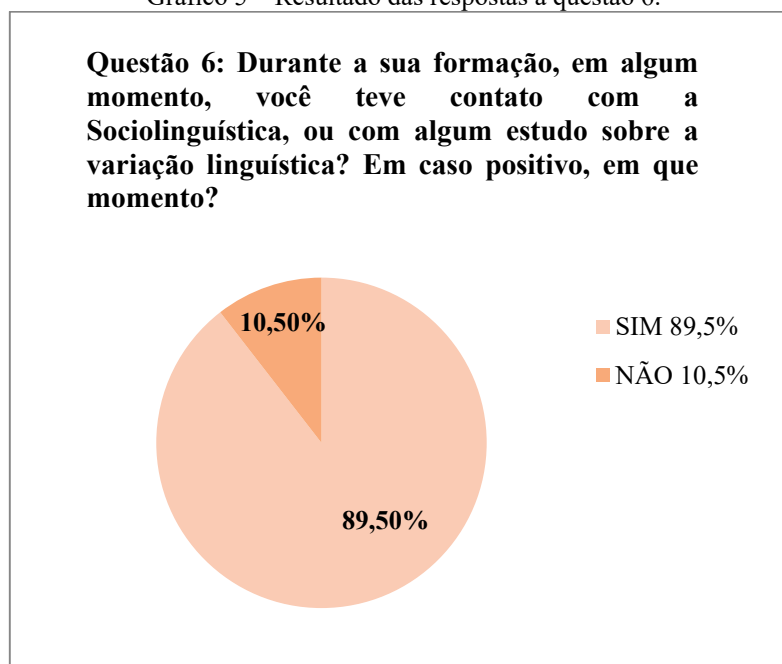
Se forem comparados os percentuais de resposta das questões quatro e cinco, aparentemente, constata-se uma certa incoerência, pois, na questão quatro, os informantes demonstraram que é importante ensinar gramática na escola e isso resume-se, basicamente, ao ensino da norma culta. Por outro lado, na questão cinco, os informantes, predominantemente, afirmam que a escola não deve ocupar-se, exclusivamente, do ensino da norma culta. Essa suposta incoerência se justifica por aquilo que Goffman (1970) chama de estratégias de preservação da face.

De acordo com o autor, em qualquer situação de interação verbal, o sujeito que desempenha a função de falante tem a consciência de que está numa posição vulnerável, pois pode ser interrompido ou pode sofrer questionamentos, ataques, objeções. Por essa razão, o falante procura monitorar suas próprias palavras, como também as palavras e as reações dos interlocutores. Com essa estratégia, o sujeito-falante procura certo equilíbrio na interação estabelecida.

Dessa forma, ao responderem que a escola não deve ocupar-se exclusivamente do ensino da norma culta, os informantes usam a estratégia da preservação da face, pois é muito comum, no universo acadêmico, a presença de um discurso que critica um ensino de língua portuguesa pautado, unicamente, na norma culta.

Na sexta questão, os informantes foram questionados se, em sua formação acadêmica, tiveram contato com estudos de Sociolinguística.

Gráfico 5 – Resultado das respostas à questão 6.



Responderam que sim 89,5% dos entrevistados, sendo que a maioria afirmou que esse contato se deu na disciplina de linguística, como se verifica nos comentários, a seguir:

**Informante 7:** Tive no primeiro e no 2º ano de Letras, em linguística, quando estudamos sobre a relação entre os dialetos regionalistas.

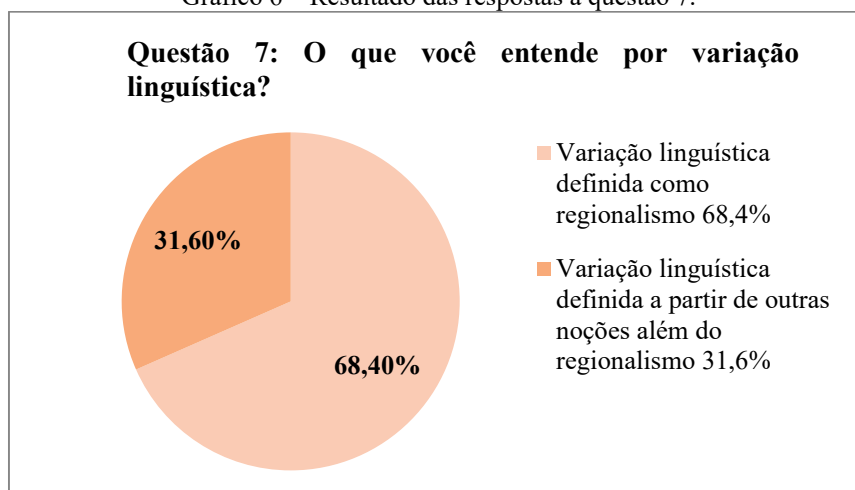
**Informante 9:** Sim, na primeira série, principalmente, com o ensino de linguística [...]

Conforme demonstram os dados das respostas e os comentários dos informantes, não há, no currículo do curso, uma disciplina específica de Sociolinguística ou de Variação Linguística e Ensino.

Na sétima e última questão, os informantes foram questionados sobre o que entendiam por variação linguística.



Gráfico 6 – Resultado das respostas à questão 7.



A maioria (68,4%) entende variação linguística como regionalismo, contra 31,6% que a entende a partir de outras noções além do regionalismo. Como se verifica nos comentários, a seguir:

**Informante 5:** Variação linguística entende-se como o sotaque, o regionalismo de cada cultura, de cada região [...]

**Informante 14:** Variações ocorridas de estado para estado, são os sotaques e maneiras de falar.

Os dados levantados e os comentários acima transcritos sugerem que os alunos de Letras formandos que participaram da pesquisa têm uma visão relativamente estereotipada do que é a variação, pois, predominantemente, reduzem o fenômeno à variação geográfica. Esse é um dado importante e, ao mesmo tempo, preocupante, pois, como futuros professores que atuarão na educação básica, é fundamental que os informantes tenham uma visão mais ampla a respeito da diversidade linguística, a fim de poderem abordá-la de modo mais coerente em suas aulas. Um fato que talvez possa justificar essa visão relativamente restrita dos informantes é que o tema variação linguística seja tratado apenas como um conteúdo da disciplina de linguística e não como uma disciplina específica.

## 5. Considerações finais

As crenças dos informantes (alunos de Letras) é predominantemente negativa em relação ao ensino de língua portuguesa na escola, em virtude, sobretudo, do despreparo dos professores, de alguns problemas de currículo e da falta de conhecimento prévio dos alunos.

Um número significativo de informantes acredita que saber português está relacionado a ter domínio/conhecimento das regras gramaticais. Esse resultado aponta que, embora os falantes, em sua maioria, tenham relatado que tiveram contato com a Sociolinguística e com estudos variacionistas, suas crenças ainda são fortemente marcadas pelo ensino de língua portuguesa voltado para a normatização (certo *versus* errado). Tais crenças, de certa forma, contribuem para reforçar a prática de um ensino de língua portuguesa voltado para o estudo da gramática normativa.

Outro ponto importante a considerar, revelado pela análise dos questionários, é o de que há, entre os informantes, certa estigmatização em relação à variação linguística, pois grande parte dos informantes acredita que a variação se resume aos regionalismos (variação regional), quando, na realidade, o estudo da variação linguística coloca em evidência os diversos usos da língua, adequados a diferentes situações de interação.

Assim, é fundamental que estudos voltados para a área da Sociolinguística estejam presentes nas disciplinas dos cursos de Letras, como aqueles relativos à variação linguística e ensino. Isso possibilitará aos acadêmicos refletirem sobre a diversidade linguística e sobre a preferência por determinados usos, conforme o contexto de interação.

Por fim, é necessária “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 182). Dessa forma, há de se ter um processo de ensino-aprendizagem que realmente contribua para a formação de um sujeito proficiente em língua materna, ou seja: a) que consiga expressar-se com clareza e desenvoltura nas diferentes situações comunicativas, utilizando os diferentes níveis de linguagem; b) que seja um leitor eficiente, capaz de associar, à leitura de textos, leituras anteriormente realizadas, bem como seu conhecimento de mundo; c) que consiga refletir sobre a língua, conhecendo sua estrutura e atribuindo-lhe sentido.

## Referências

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, Cláudia e ABRAÇADO, Jussara (orgs.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008, p. 311-333.

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. In: **Estudos Lingüísticos**. São Paulo, v. 35, 2006.

AURÉLIO, **Novo dicionário eletrônico**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. CD-ROM.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - UFMG, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.

BERGAMASCHI, M. C. Z. **Bilinguismo de dialeto italiano-português: atitudes linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul - RS, 2006.

BISINOTO, L. S. J. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BORBA, F. da S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3.v.

\_\_\_\_\_. **Norma culta e variedades linguísticas**. Disponível em: [www.acervodigital.unesp.br/group/stream/123456789/01dy17t03.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/group/stream/123456789/01dy17t03.pdf). Acesso: 12/08/2014.

CASTILHO, A. T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1979.

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

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. (Ed.). **Attitudes towards language variation: social and applied context**. London: Edward Arnold, 1982, p. 1-19.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1970.

HOUAISS, Â. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: editora Objetiva, 2009.

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

LAMBERT, W. e W. O significado Social das atitudes. In: **Psicologia Social**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972

LAMBERT, W. E. A Social Psychology of Bilingualism. [1967] In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3.<sup>a</sup> edición. Madrid: Gredos, 2004.

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

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

NASCENTES, A. **Dicionário de sinônimos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PITA FERNÁNDEZ, S. ; PÉRTEGAS DÍAZ, S. **Investigación cuantitativa y cualitativa**. 2002. Disponível em [www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali.asp](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp). Acesso em 02/11/2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. Um programa mínimo. In: BAGNO, M. **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

SEMCZUK, W. A. de F. **Abordagem da variação linguística: em busca da mudança real no ensino**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, A. K. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos & linguagem**: volume II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 (no prelo).

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para que ensinar teoria gramatical**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2002.

YERO, J. L. **Teaching in mind**: how teacher thinking shapes education. 2nd edition, Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2010.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 20.10.2015

## A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió

The schooling and the variation of verbal agreement in the language used by socio-financial unprivileged children of Maceió

Renata Livia de Araújo Santos\*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo principal observar o comportamento variável da concordância verbal na língua usada por menores carentes de entidades filantrópicas de Maceió e refletir sobre o papel da variável escolaridade diante dessa variação. Procuramos alcançar, à luz da Sociolinguística Variacionista, de Labov (2008 [1972]), os seguintes objetivos: (i) verificar qual é a variante mais usada na escrita da comunidade de fala em estudo; (ii) verificar quais as variáveis linguísticas e extralinguísticas que condicionam essa variação; e (iii) verificar se há mais semelhanças ou diferenças no uso dessa variação entre os dados de fala e os de escrita dessa comunidade. Para observar o comportamento variável da concordância verbal, fizemos uso de um *corpus* constituído por produções escritas por dezesseis colaboradores, resultado do trabalho de doutorado de Santos (2013). Já para refletir sobre a influência da variável social escolaridade nessa variação, encontrada tanto na fala quanto na escrita da comunidade de fala, iremos partir dos resultados obtidos por esse trabalho e pelo trabalho de mestrado de Santos (2010), constituído por dados orais. A análise dos dados foi realizada através do programa computacional GoldvarbX. Ao realizarmos o presente estudo, verificamos que (i) a variante mais usada é [-conc]; (ii) a variação em estudo é motivada pelos grupos de fatores: escolaridade, distância entre sujeito e verbo, natureza do sujeito e paralelismo formal; e que (iii) há mais semelhanças do que diferenças no uso dessa variação entre os dados de fala e os de escrita.

**ABSTRACT:** This paper aims at checking variable traits on the verb-subject agreement in the language used by socio-financial unprivileged children of philanthropic organizations of Maceió and at discussing the role of the variable level of schooling in face of this variation. By adopting Labov's (2008 [1972]) Variationist Sociolinguistics framework, we aim at achieving the following objectives: (i) to see what the variant used in the writing of the community in focus is; (ii) to check which the linguistic and extra-linguistic variables conditioning that variation are; and (iii) to check if there are similarities or differences in the use of this variation between the speech data and the writing data from this community. The variable verbal agreement was observed in a *corpus* constituted by compositions written by sixteen children, collected for the author's PhD research (SANTOS, 2013). As for the variable schooling, which have an effect on the variation found both in written and spoken data from this speech community, it will be analyzed through a comparison between the written data and the oral data collected previously for the author's Master research (SANTOS, 2010). The analysis of the data was carried out from the Goldvarb X computer program. The results show that (i) the variant most used is [-agreement]; (ii) the attested variation is motivated by the following group of factors: formal schooling, distance between subject and verb, nature of the subject and formal parallelism; and (iii) there are more similarities than differences between the speech data and the writing data from this community.

\* Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Concordância verbal. Escolaridade.

**KEYWORDS:** Linguistic variation. Verbal agreement. Formal schooling.

---

## 1. Introdução

A diversidade linguística vem despertando bastante interesse dentre os estudos linguísticos. A vertente linguística que se preocupa em dar conta do aparente “caos linguístico” provocado pela variação linguística é a Sociolinguística, mais especificamente a Sociolinguística Variacionista, que tem William Labov (2008 [1972]) como seu principal representante. Essa vertente linguística procura compreender o comportamento linguístico variável, descrevendo e analisando o real funcionamento da língua. Diferentemente do saber comum, que vê a fala como a forma desestruturada e heterogênea e a escrita como a forma estruturada e homogênea, para a Sociolinguística Variacionista a heterogeneidade linguística está presente não só na língua falada, mas também na escrita da língua. Essa vertente linguística, portanto, acredita que o sistema linguístico é intrinsecamente heterogêneo e socialmente determinado ao correlacionarmos a língua a influências de fatores estruturais e sociais.

Estudos sobre a variação de concordância verbal (CV) são uma das investigações que mais vem sendo desenvolvida. Esses estudos (VIEIRA, 1995 E 2007; SCHERRE, 2005; ARAÚJO, 2014; entre outros) vêm demonstrando que a regra de CV não é uniforme, ao contrário, é uma regra variável, em que os usuários da língua têm a possibilidade de ora realizarem o processo de CV usando as marcas de CV, forma considerada padrão de acordo com a GT, ora não usando essas marcas, forma considerada não-padrão. Essa alternância entre as variantes presença e ausência de marcas de concordância vai ser motivada pelas características sociais dos usuários da língua, tomados em coletividade, e pelos aspectos estruturais da própria língua.

No processo de CV do português brasileiro (PB), a estrutura analisada é a que se dá entre o sujeito e o verbo, característica que não é exclusiva dessa variedade da língua. Esse processo implica a flexão das formas verbais “de modo a coaduná-las com o número e a pessoa do sujeito a que corresponde na cadeia oracional ou na superfície textual” (RODRIGUES, 1997, p. 31). Entretanto, o fato de tanto o sujeito quanto o verbo possuírem marcas de número e de pessoa acaba tornando possível algumas realizações:

1. *Nós **vivemos**<sup>1</sup>bem.*<sup>2</sup>
2. Vivemos bem.
3. *Nós **vive** bem.*

De acordo com estudos sociolinguísticos, esse processo não implica necessariamente que todas as marcas de concordância estejam presentes para que de fato esse processo funcione. Verificamos que em (a.) a marca de primeira pessoa do plural se encontra tanto no sujeito, através do pronome *nós*, quanto no verbo, através da terminação *-mos* (*vivemos*). Já em (c.), essa marca aparece apenas no sujeito (pronome *nós*). E em (b.) o sujeito não está preenchido, mas mesmo assim podemos identificá-lo.

Na verdade, os sociolinguistas que investigam a variação de CV consideram que o fato de tanto o sujeito quanto o verbo possuírem marcas de número e de pessoa acaba tornando esse processo redundante, haja vista que a identificação do sujeito pode ser feita até mesmo quando a posição desse sujeito não está preenchida. A redundância está, portanto, no fato de mencionarmos a primeira pessoa do plural duas vezes. Essa característica, que não é exclusiva do PB, de ter vários elementos, numa sentença, que permitem a marcação da CV, sendo que a flexão em apenas um deles já seria o suficiente para garantir a realização da CV, acaba tornando essa característica uma regra intrinsecamente variável. Além disso, precisamos pontuar que “a vernaculidade brasileira é muito bem expressa por meio da não realização das marcas de número nas formas verbais” (ARAÚJO, 2014, p. 177), isto é, a não marcação de CV é, além de usual, funcional.

Contudo, a ausência de marcas de concordância, ou seja, a ausência da flexão verbal com mesmo número e pessoa do sujeito, é considerada pela gramática tradicional (GT) como uma forma desprestigiada e, portanto, estigmatizada, tanto quando ocorre na língua oral quanto na escrita. Esse pensamento proliferado é responsável por tornar a ausência de CV um dos traços linguísticos do PB muito estigmatizados socialmente. A escola, por utilizar essa gramática como único referencial ou o mais importante, no processo de ensino-aprendizagem do PB, acaba proliferando o preconceito linguístico e silenciando a voz do aluno, tendo em vista que ele traz para a escola um uso linguístico muitas vezes bem distante daquilo que essa gramática e, conseqüentemente, a instituição escolar esperam que o aluno aprenda.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os elementos em *itálico* correspondem ao sujeito e os que estão em **negrito** ao verbo e, assim, temos a estrutura analisada neste trabalho (sujeito mais verbo).

<sup>2</sup> Os exemplos de (a.) a (c.) foram construídos para ilustração. Os demais exemplos, numerados, apresentados nesta pesquisa são trechos retirados do nosso *corpus*.



Dentre os estudos que analisam a variação de CV, destaca-se a influência de uma variável, de ordem social, a escolaridade. Essas pesquisas apontam que essa variável social é extremamente importante para o uso da variação de CV. O que se vem percebendo é que quanto maior o nível escolar do falante, maior a tendência dele usar regras padrões de CV, conseqüentemente quanto menor esse nível escolar, menor essa tendência.

Tendo em vista o exposto, este trabalho tem como objetivo principal observar o comportamento variável da CV na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió e refletir sobre o papel da variável escolaridade diante dessa variação, partindo da hipótese geral de que há variação entre ausência e presença de marcas de CV e de que esse comportamento é fortemente condicionado pela referida variável social. Para atingirmos esses dois objetivos gerais, fizemos uso de dois *corpora*. Um desses *corpora* é constituído por produções escritas por dezesseis colaboradores, fruto do trabalho de doutorado de Santos (2013), com o qual iremos realizar a observação do comportamento variável da CV. Para refletirmos sobre a influência da variável social escolaridade na variação de CV, apresentada na fala e na escrita da comunidade de fala, iremos partir da comparação do referido *corpus* e de um *corpus* constituído por dados orais, resultado do trabalho de mestrado de Santos (2010).

Assim, procuramos alcançar, à luz da Sociolinguística Variacionista, de William Labov (2008 [1972]), os seguintes objetivos: (i) verificar qual é a variante mais usada na escrita de menores carentes que vivem em instituições filantrópicas na cidade de Maceió; (ii) verificar, através da observação do controle das variáveis linguísticas e extralinguísticas: distância entre sujeito e verbo, natureza do sujeito, paralelismo formal da sequência verbal, grau de formalidade, escolaridade, faixa etária e tempo de permanência na instituição filantrópica, se há grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam essa variação, identificando os fatores que condicionam a ausência e a presença de marcas de CV; e (iii) verificar se há mais semelhanças ou diferenças no uso da variação de CV entre os dados de fala e de escrita dessa comunidade.

Para alcançarmos esses objetivos, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: 2. Objeto de estudo; 3. Passos metodológicos e caracterização dos dados; 4. Análise dos dados; 5. Variável escolaridade na fala e na escrita de menores carentes.

## 2. Objeto de estudo

Na concepção de língua conforme a Teoria da Variação Linguística (LABOV, 2008 [1972]) assume-se que ela é um sistema heterogêneo socialmente determinado, cuja variação estrutural está relacionada às alterações das normas culturais e ideológicas de uma comunidade de fala, grupo de pessoas que compartilham normas linguísticas. O sistema linguístico é caracterizado “por sua heterogeneidade estruturada, e é funcionalmente diferenciado dentro da comunidade de fala” (LUCCHESI, 2004, p. 175). Logo, “a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade (é social)” (COAN; FREITAG, 2010, p. 175).

O objeto de estudo da pesquisa sociolinguística é, portanto, a variação linguística. O seu campo de investigação são as comunidades de fala. Logo, o trabalho do sociolinguista é observar o uso da variação em uma determinada comunidade, estabelecendo a relação entre esse uso e os fatores linguísticos e sociais que o desencadeiam. A comunidade de fala da presente pesquisa é formada por menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió e nosso objeto de estudo é a variação de CV, encontrada na escrita dessa comunidade.

A abordagem da CV pela GT é feita através de uma grande quantidade de regras, que procuram padronizar a realização da CV, sendo que várias delas não são aplicadas ao uso espontâneo da língua. A GT só reconhece o processo de concordância quando todas as marcas envolvidas nesse processo se encontram presentes. Conforme mencionamos anteriormente, tal posicionamento apresenta problemas, uma vez que, para que ocorra o processo de concordância, é necessária apenas a presença de uma marca de CV. Nesse sentido, os estudos sociolinguísticos variacionistas vêm demonstrando que a regra de CV é uma regra variável por si só e que essa variabilidade ainda é motivada pela influência de grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Moura (2007, p. 20) assume “que a concordância verbal pode ser considerada uma regra variável, mesmo em se tratando da norma culta da língua”. Bechara (2004, p. 544) também destaca essa flexibilidade: “é preciso estar atento à liberdade de concordância que a língua portuguesa muitas vezes oferece”. Porém, fica clara a diferença entre as duas falas, em que Bechara faz a ressalva a fim de que se tenha cuidado com essa liberdade para “não prejudicar a clareza da mensagem e a harmonia do estilo”, enquanto Moura procura destacar a variação a fim de que a concordância entre sujeito e verbo possa ser abordada de maneira adequada nas escolas, segundo os pressupostos sociolinguísticos.

Como já dissemos, as pesquisas sociolinguísticas variacionistas evidenciam um uso da língua que varia de acordo com fatores internos e externos ao sistema linguístico. Veremos abaixo as principais variáveis linguísticas e extralinguísticas consideradas como significativas para a variação de CV, para que possamos ter uma visão melhor acerca dessa variação. É preciso dizer que abordamos esses fatores procurando destacar a importância deles para o uso variável da CV na língua falada e/ou na escrita.

## 2.1 Variável posição do sujeito em relação ao verbo

Sabemos que o PB é uma língua de ordem estrutural 'Sujeito-Verbo-Objeto' (SVO), mas que permite a ordem VS, apesar desta ser pouco usada. A variável 'posição do sujeito em relação ao verbo' vem sendo apontada por várias pesquisas como uma variável importante para o uso da variação de CV.

Nos dados de Costa (1994, p. 319), podemos ver que “a posição do sujeito parece decisiva no controle da variabilidade da concordância verbal”. Percebemos ainda em seus dados que nas estruturas em que o sujeito se encontra posposto ao verbo ocorre com mais frequência casos de [-conc], exemplo: “...ela tinha que... que... *ficava as duas coisas* na cabeça e tudo... [...]” (COSTA, 1994, p. 317). Vale destacarmos que o *corpus* dessa pesquisa é constituído por cem textos produzidos por colaboradores de diferentes níveis de escolaridade.

Rodrigues (1997) estudou o português falado em Rio Branco (Acre) por pessoas pertencentes à classe social de baixa renda, observando a variação de CV com sujeitos de terceira pessoa do plural, e percebeu a importância da variável posicional para o estudo da referida variação, concluindo que o processo de CV de acordo com a norma padrão é muito frequente se o sujeito estiver posicionado antes do verbo.

O trabalho de Silva (2008) dedicou-se ao estudo da variação de CV em textos escritos. O *corpus* desse estudo é constituído por redações escolares de alunos da oitava série e do ensino médio. A pesquisadora observou que nas redações, independente da escolaridade, o sujeito anteposto e próximo ao verbo é a condição preferida para a CV. “Em apenas 3% desse contexto (6 ocorrências em 207), as formas usadas não seguiram o padrão formal, como, por exemplo, em ‘um deles não *foram*’” (SILVA, 2008, p. 36).

No trabalho de Santos (2010), em que se observou a variação de [+conc] e [-conc] na língua falada, foram obtidas 631 ocorrências com sujeito pré-verbal e apenas 76 ocorrências

com sujeito pós-verbal. “Quando o sujeito aparece depois do verbo, a probabilidade do falante usar a variante não-padrão em vez da padrão é bem maior (.33)” (SANTOS, 2010, p. 107).

Os estudos sociolinguísticos, de uma forma geral, vêm mostrando que o sujeito, quando aparece antes do verbo, favorece a variante [+conc]. Por outro lado, quando o sujeito vem posposto ao verbo, favorece a variante [-conc].

## 2.2 Variável distância entre sujeito e verbo

A variável ‘distância entre sujeito e verbo’ também vem sendo apontada pelas pesquisas como condicionante decisiva para a variação entre [+conc] e [-conc].

Essa variável é bastante analisada pelas pesquisas sobre variação de CV na língua falada, pois, de certa forma, é comum empregar o sujeito separado do seu verbo, isto é, com um ou mais elementos separando o sujeito do verbo. Esse distanciamento acaba estimulando ainda mais a variação no uso das marcas de CV, pois como é comum ao ato de fala, o falante nem sempre tem a oportunidade de recuperar sua fala para adequá-la à norma padrão. Já na escrita, mesmo o sujeito estando longe, temos a possibilidade de analisar o que está escrito até então e verificar o sujeito, procurando fazer o verbo concordar com esse sujeito de acordo com a norma padrão de CV. De qualquer forma, os trabalhos sobre produções escritas podem analisar essa variável a fim de observar se mesmo com essa especificidade da escrita, em que se esperaria um número bem menor de casos de [-conc], há um número significativo de casos de variação.

Pudemos observar em Santos (2010) que a distância entre sujeito e verbo foi considerada uma variável significativa. Quando há distância, maior o uso de [-conc] (.29), quando não há, maior o uso de [+conc] (.60). A pesquisa de Graciosa (1991), que investiga a CV na fala culta carioca, mostrou que os sintagmas nominais mais distantes do verbo inibem a concordância, enquanto que, quando há “proximidade linear entre SN e SV<sup>3</sup> há maior garantia de a regra se aplicar” (GRACIOSA, 1991, p. 69). A saber: [SN afastado] “É verdade que *essas duas horas* que eu dou hoje em dia no Instituto de Química **requer** muito tempo de estudo e *os portugueses* **conhecem** como sopa de entulho” [SN próximo] (GRACIOSA, 1991, p. 69, grifo nosso).

O trabalho de Santos (1999) sobre a CV na fala de alunos de 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental da cidade de Maceió constatou que o uso de marcas de CV tende a ocorrer mais quando existe material entre o sujeito e o verbo, ou seja, quando há distância entre ambos (.43

---

<sup>3</sup> As siglas SN e SV significam, respectivamente, sintagma nominal e sintagma verbal.

e .68 de peso relativo para o não uso de marcas de CV e para o uso dessas marcas, respectivamente).

### **2.3 Variável natureza do sujeito**

A variável ‘natureza do sujeito’ é bastante estudada nas pesquisas sobre a CV, sejam elas relacionadas ao estudo sobre a fala ou sobre a escrita. Os sintagmas pronominais e nominais com valor de primeira e terceira pessoas do plural parecem chamar mais a atenção desses estudos. Assim, a marcação ou não de plural é algumas vezes relacionada à influência da saliência fônica.

Scherre, Naro e Cardoso (2007, p. 283), no conjunto global dos dados da pesquisa que realizaram, observam que “a única característica específica do verbo que influencia a concordância verbal é a saliência fônica da oposição singular/plural”. Eles ainda vão além, afirmando que, como característica intrínseca ao verbo, nada mais parece ser relevante na análise dos dados da referida pesquisa e acrescentam que o tipo de verbo não foi significativo, revelando-se sem efeito sobre a concordância.

Scherre e Naro (1998) compararam os resultados obtidos nos dados de sua amostra com os obtidos por Naro (1981) e perceberam que, apesar dos dados deste se referirem a dados de analfabetos e os deles se referirem a dados de falantes com 1 a 11 anos de escolarização, esses resultados são semelhantes. Contudo, Scherre e Naro (1998, p. 511) observaram que “os resultados da análise de Naro (1981) evidenciam uma amplitude de variação maior, apresentando uma separação mais nítida entre as diversas categorias de cada um dos níveis”.

### **2.4 Variável escolaridade**

A variável extralinguística ‘escolaridade’ sempre despertou interesse nos sociolinguistas, que procuram verificar de que maneira essa variável se correlaciona com os fatores linguísticos e qual a limitação dessa correlação.

Tendo em vista que a escola incute padrões e normas linguísticas, estéticas e morais, podemos dizer que a influência dessa variável é correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança (VOTRE, 2003), revelando-se, assim, importante para os estudos sociolinguísticos.

Não há como negar que existe uma influência dos padrões de correção impostos pela gramática [tradicional] sobre as restrições de combinação dos elementos linguísticos, que tende a crescer à medida que aumenta o nível de escolaridade do falante ou o grau de formalidade exigido pelo contexto de uso (MARTELOTTA, 2008, p. 46-47).

Um dos resultados alcançados pela pesquisa de Vieira (1994, p. 326) é a conclusão de que

nos segmentos da população brasileira que gozam dos direitos da cidadania e possuem um grau de escolaridade elevado, o estigma que recai sobre a ausência da regra de concordância inibe tendências latentes de simplificação na estrutura morfossintática da língua. Já entre os segmentos da base da pirâmide social, observa-se um quadro amplo de variação cuja origem estaria no processo de transmissão linguística irregular.

A variável ‘escolaridade’, também chamada de ‘escolarização’, é estudada tanto por pesquisas que observam a variável CV na língua falada quanto na escrita. Tais estudos são importantes para analisarmos a atuação das escolas quanto ao papel regulador do que é aceitável ou inapropriado no uso da língua para os diversos fins comunicativos.

Pedrosa e Hora (2000, p. 10), ao realizarem uma pesquisa que se propõe a observar a ordem sujeito-verbo na comunidade de João Pessoa, chegam à conclusão de que “mesmo discretamente, os colaboradores com nenhum ano de escolarização favorecem a ordem VS” e, como já vimos, essa ordem parece influenciar a variante [-conc]. Dessa forma, podemos dizer que esses colaboradores tendem a usar a forma não-padrão de CV.

Em seu trabalho, Rodrigues (1997) obteve como resultado de pesquisa que a escolarização no nível mais alto, no caso as últimas séries do primeiro grau, foi um dos fatores responsáveis por aumentar as chances da variante padrão ser processada.

O trabalho de dissertação de Santos (2010) apontou que a variável escolaridade exerce importante influência na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió, “já que à medida que o nível de escolaridade desses falantes vai aumentando, cresce também o uso de formas que são trabalhadas nas escolas e vistas como as formas “corretas” e de “prestígio social” (SANTOS, 2010, p. 115).

Há muitas outras variáveis tanto de ordem linguística como de ordem extralinguística que vêm sendo apontadas como significativas para o uso da variação de CV, contudo, por questões de espaço, nos limitamos às apresentadas, para que o leitor possa perceber a correlação das variáveis com o uso linguístico.

### 3. Passos metodológicos e caracterização dos dados

Como dito anteriormente, este trabalho se propõe a alcançar dois objetivos gerais: observar o comportamento variável da CV na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió e refletir sobre o papel da variável escolaridade diante dessa variação, que ocorre tanto na fala quanto na escrita.

Para atingirmos o primeiro objetivo citado, fizemos uso de um *corpus* constituído por produções escritas por dezesseis colaboradores, fruto do trabalho de doutorado de Santos (2013). A amostra utilizada por essa pesquisa é constituída por quarenta e oito produções escritas. Trabalhamos com textos informais, semiformais e formais, representados, respectivamente, por carta pessoal, textos do tipo narrativo e dissertativo. Essas produções foram coletadas no ano de dois mil e treze e tinham como temas assuntos do cotidiano da comunidade em estudo. Foram selecionados dezesseis colaboradores, estratificados de acordo com as variáveis sociais estabelecidas para o presente estudo. O envelope de variação constituiu-se de cento e sessenta e nove construções que apresentam ou não marcas de CV. Após a etapa da coleta e da categorização dos dados, foi feito uso do programa computacional GoldvarbX (SANKOFF et al, 2005) para a quantificação dos dados.

Para podermos alcançar o segundo objetivo geral citado, partimos da comparação entre o referido *corpus* e um *corpus* constituído por dados orais, resultado do trabalho de mestrado de Santos (2010). A amostra constituída por essa pesquisa é de dezesseis entrevistas e dezesseis narrativas orais, cujos tópicos consistem em perguntas sobre o cotidiano da comunidade em estudo, que é a mesma comunidade do referido *corpus* de dados de escrita. Foram entrevistados dezesseis colaboradores e o tempo de duração de cada gravação, que corresponde à realização de uma entrevista mais uma narrativa, foi de, no máximo, sete minutos.

Temos a morfossintaxe de concordância entre sujeito e verbo, mais especificamente, a variação entre presença de marcas de CV ([+conc]) e ausência de marcas de CV ([-conc]) como variável em estudo. Vamos tratar, portanto, de dados como os apresentados abaixo.

[+conc]

- 1) paixão é uma coisa linda que *nós* **sentimos** (...) (L2SUX)<sup>4</sup>
- 2) *Todas as coisas que você construir no passado* **irão** refletir no futuro (L11SUX)
- 3) *nóis* **gostamos** mermo é de jogá de bola (...) (L1EXC)
- 4) *ele e a mulhé dele* me **visitam** mais (L5EYI)

---

<sup>4</sup> Os exemplos 1, 2, 5 e 6 foram retirados do *corpus* de dados de escrita. Já os exemplos 3, 4, 7 e 8 são dados orais.

[-conc]

5) *nois falou* um poco do meu tio e na minha mãe (L8SUX)

6) *as pessoas* sempri se **apaixona** e depois se **ama** de verdade (L7SUX)

7) hoje *nóis vai* fazê bandeinha - pintá cortá (...) (L1EXC)

8) *eu e as otra* que também **ficô** com dô (L3EYI)

Para o estudo da alteração de uso entre essas duas variantes, verbos no infinitivo, gerúndio e particípio não foram analisados, porém os verbos no infinitivo que, segundo a norma padrão da GT devem ser flexionados, foram levados em consideração. Foram excluídos também da análise os sujeitos no singular, já que estes levam naturalmente ao uso da forma padrão, e casos em que a relação de concordância é estabelecida entre o verbo e o predicativo (ou outro termo), uma vez que a concordância analisada aqui é aquela que ocorre na estrutura sujeito-verbo.

A variante [-conc] é caracterizada quando o verbo e o sujeito não apresentam todas as marcas de concordância número-pessoal, como podemos ver nos exemplos de 5 a 8, logo a variante [+conc] é caracterizada por ser constituída por sujeitos e verbos que apresentam todas essas marcas (confira os exemplos de 1 a 4). Quando o sujeito não está expresso, levamos em consideração o contexto linguístico. Quando esse contexto linguístico não pode ser recuperado, assumimos que o sujeito nulo (quando a posição do sujeito não está preenchida) está em concordância com seu verbo. Nos casos de sintagmas nominais constituídos de determinante, assumiremos que é o determinante que desencadeia a CV, isto é, a concordância deve ser feita entre o determinante e o verbo. Quando o sintagma nominal não apresentar determinante, o elemento desencadeador de CV é o núcleo do sintagma sujeito.

#### 4. Análise dos dados<sup>5</sup>

A partir do pressuposto de que o uso da CV na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió corresponde a um comportamento variável sistemático quando correlacionado a variáveis linguísticas e extralinguísticas, analisamos 169 sentenças que apresentam ou não marcas de CV, a fim de observamos esse comportamento, como apresentado no gráfico 1.

---

<sup>5</sup> É importante destacarmos que, para este artigo, destinamos um espaço maior para a análise quantitativa, importante etapa na descrição da variabilidade linguística à luz da Sociolinguística. Uma análise linguística mais aprofundada será feita em oportunidades futuras.



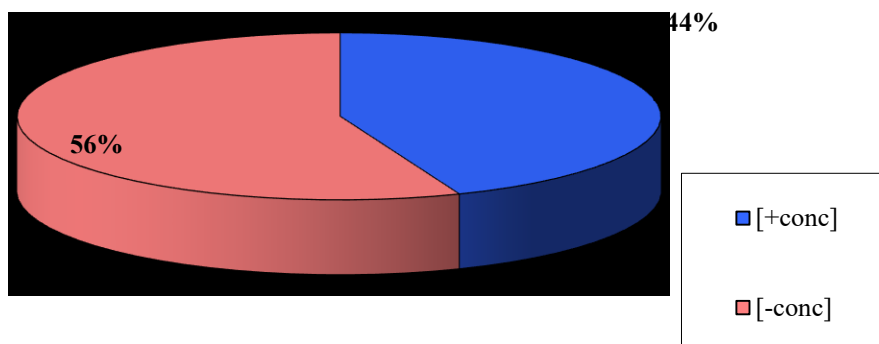


Gráfico 1. Resultado total das variantes [+conc] e [-conc] na escrita de menores carentes da cidade de Maceió.

Esses dados numéricos revelam-se significativos, uma vez que comprovam que a comunidade de fala em investigação, em seus textos escritos, ora usam sentenças com presença de marcas de CV – 44%, ora realizam sentenças com ausência de marcas de CV – 56%, corroborando os resultados de várias pesquisas sociolinguísticas já realizadas.

Procuramos, assim, compreender melhor o uso dessa variável, presente na escrita da comunidade em estudo, identificando os contextos linguísticos e extralinguísticos que favorecem e desfavorecem essa variação. As variáveis selecionadas pelo programa computacional GoldvarbX como estatisticamente significativas para a variação entre [+conc] e [-conc] foram:

- 1) Escolaridade
- 2) Distância entre sujeito e verbo
- 3) Natureza do sujeito
- 4) Paralelismo formal

As tabelas apresentadas abaixo nos fornecem o peso relativo a partir da aplicação da variante [+conc] nas variáveis independentes (grupos de fatores).

#### 4.1 Escolaridade

A variável *escolaridade* foi a primeira a ser selecionada pelo GoldvarbX como variável estatisticamente relevante para o uso da variação entre [+conc] e [-conc]. Os fatores trabalhados nessa variável foram *início do ciclo do ensino fundamental e fim desse ciclo*.

As hipóteses que levantamos para esses fatores, tendo em vista os trabalhos sociolinguísticos já realizados sobre variação de CV, foram de que os colaboradores que estão no início do ciclo do ensino fundamental usam mais a variante considerada não-padrão ([-conc]), em oposição aos que estão no fim do estágio intermediário do ensino escolar, que usariam mais a variante padrão ([+conc]).

Tabela 1. Peso relativo obtido através da aplicação da variante [+conc] na variável *escolaridade*.

<i>Escolaridade</i>	[+conc] Peso relativo
<b>Início do EF<sup>6</sup></b>	.34
<b>Fim do EF</b>	.83

Analisando especificamente a aplicação da variante padrão sobre a variável ‘escolaridade’, podemos pontuar que o fator *fim do ciclo do ensino fundamental* condiciona significativamente o uso da regra de CV, enquanto o fator *início desse ciclo* condiciona mais o não uso de regras de CV, apresentando, respectivamente, pesos relativos de .83 e .34.

Esses resultados nos permitem ratificar a hipótese de que o ensino escolar reflete significativamente no uso da variação de CV, em que aqueles que estão no início de escolarização tendem a usar mais a variante de não-prestígio e aqueles que estão no fim da escolarização tendem a usar mais a variante de prestígio.

Observando o *corpus* de dados escritos, devemos destacar que são os colaboradores com maior grau de escolaridade que produzem textos mais coerentes, apesar do nível de qualidade de todos os textos, independente da escolaridade, ser bastante baixo. São vários e de diversas ordens os problemas encontrados neles quanto ao uso das marcas de CV, isto demonstra que o papel da escola na vida dos menores carentes que vivem em entidades filantrópicas é precário e que é necessária maior qualidade de ensino para que se obtenha uma melhor aprendizagem. Por outro lado, são os colaboradores com maior grau de escolaridade que mais usam o pronome

<sup>6</sup> A sigla EF quer dizer ensino fundamental.

'nós', sintagmas verbais em sequências maiores e elementos entre sujeito e verbo em suas produções escritas.

Pontuamos, portanto, que, apesar da variável escolaridade ser apontada como um fator que exerce influência significativa sobre a variação de CV na escrita da comunidade em estudo, uma vez que quanto mais se avança a escolaridade, mais se usa a variante de prestígio, o resultado total obtido ainda foi maior para a variante de menos prestígio. Contudo, o resultado obtido pela variável escolaridade não deixa de ser representativo e leva-nos a ter boas expectativas quanto ao ensino escolar do PB.

#### 4.2 Distância entre sujeito e verbo

Os fatores selecionados para verificarmos o efeito da variável *Distância entre sujeito e verbo*, que foi a segunda variável no total e a primeira variável de ordem linguística a ser selecionada pelo GoldvarbX, foram *sujeito próximo ao verbo* e *sujeito separado do verbo*.

Para verificarmos esse efeito, partimos da hipótese de que quando o sujeito está próximo ao verbo, haverá mais casos de [+conc] e que quando o sujeito está separado do verbo, haverá mais casos de [-conc].

Tabela 2. Peso relativo obtido através da aplicação da variante [+conc] na variável *distância entre sujeito e verbo*.

<i>Distância entre sujeito e verbo</i>	[+conc] Peso relativo
<b>Sujeito próximo ao verbo</b>	.65
<b>Sujeito separado do verbo</b>	.24

O fator *sujeito próximo ao verbo* obteve um peso relativo de .65, levando a mais casos de [+conc], já o fator *sujeito separado do verbo* apresentou peso relativo de .24, indicando uma influência significativa sobre a variante [-conc]. Desse modo, as hipóteses levantadas previamente foram confirmadas pelos resultados probabilísticos.

Os elementos linguísticos mais presentes entre a estrutura sujeito-verbo foram o pronome relativo 'que', os pronomes reflexivos 'se' e 'nos', os advérbios 'já' e 'não', sendo o

pronome 'que' o elemento que mais foi usado. O contexto linguístico que parece mais interferir nessa relação, levando a um uso de [-conc], são os pronomes 'que', 'se' e 'nos'. Vale ressaltarmos que a comunidade de fala em análise usa, de forma geral, uma quantidade pequena de elementos entre o sujeito e o verbo. Assim, é preferível o uso de nenhum ou apenas um elemento.

### 4.3 Natureza do sujeito

A variável *natureza do sujeito* foi a terceira variável no total a ser selecionada pelo GoldvarbX. Os fatores trabalhados nessa variável foram três: *expressão 'a gente'*<sup>7</sup>, *1ª pessoa do plural*, *pronomes no plural* e *nomes no plural*. Esses fatores foram selecionados a fim de observarmos se o fator *expressão 'a gente'* condiciona mais a [+conc] e se os fatores *1ª pessoa do plural*, *pronomes no plural* e *nomes no plural* condicionam mais a [-conc], identificando qual desses dois fatores exercem maior influência sobre a [-conc]. Os resultados obtidos apresentaram-se da seguinte forma:

Tabela 3. Peso relativo obtido através da aplicação da variante [+conc] na variável *natureza do sujeito*.

<i>Natureza do sujeito</i>	<i>do</i>	[+conc] Peso relativo
<b>Expressão gente</b>	<b>a</b>	.70
<b>1ª pessoa plural</b>	<b>do</b>	.60
<b>Pronomes plural</b>	<b>no</b>	.28
<b>Nomes no plural</b>		.33

Conforme podemos observar na tabela acima, o fator que leva mais ao uso da regra padrão é a *expressão 'a gente'* (.70), seguido pelo fator *1ª pessoa do plural* (.60). Por outro

<sup>7</sup> A expressão 'a gente' pode ser considerada como um pronome que apresenta semanticamente o valor de 1ª pessoa do plural, contudo, para estabelecer a concordância verbal, levamos em consideração o seu valor morfológico, pronome de 3ª pessoa do singular. Assim, frases como 'A gente vai' foram consideradas como um caso de [+conc] e frases como 'A gente vamos', como de [-conc].

lado, o fator *pronomes no plural* leva mais ao uso da regra não-padrão (.28), seguido pelo fator *nomes no plural* (.33).

Observando o referido *corpus*, podemos dizer que sujeitos na 1ª pessoa do plural levam a uma variação constante entre [+conc] e [-conc], sujeitos no plural levam mais a verbos no singular e sujeitos no singular levam mais a verbos no singular, mesmo quando esse sujeito é formado pela expressão ‘a gente’, que possui traços semânticos de pluralidade. Já o pronome ‘nós’ é usado com maior frequência pelos colaboradores de maior escolaridade, indicando certa eficácia do ensino escolar.

#### 4.4 Paralelismo formal da sequência verbal

A variável **paralelismo formal da sequência verbal** foi a quarta e última variável considerada significativa para o uso da variação entre [+conc] e [-conc] pelo GoldvarbX. Os fatores selecionados para verificarmos o efeito dessa variável sobre a referida variação foram *sintagma verbal isolado* e *sintagma verbal em sequência*.

O que pretendemos verificar com essa variável é se a hipótese de que o *sintagma verbal isolado* é o fator responsável pelo uso com mais frequência da variante [+conc] e se o *sintagma verbal em sequência* é o fator responsável pelo uso com mais frequência da variante [-conc].

Tabela 4. Peso relativo obtido através da aplicação da variante [+conc] na variável *paralelismo formal da sequência verbal*.

<i>Paralelismo formal da sequência verbal</i>		[+conc] <u>Peso relativo</u>
<b>Ausência de paralelismo</b>	<b>de</b>	.60
<b>Presença de paralelismo</b>	<b>de</b>	.38

A probabilidade revelada pelo peso relativo nos mostra que nossas hipóteses puderam ser ratificadas, haja vista que o dado probabilístico para o fator *sintagma verbal isolado* foi (.60), levando mais ao uso de [+conc], e esse dado para o fator *sintagma verbal em sequência* foi (.38), apontando para um uso maior de [-conc].

Observando o *corpus*, verificamos que a natureza do sujeito do *sintagma verbal isolado* era tanto nominal quanto pronominal. Da mesma forma ocorreu com o sujeito que inicia a série de sequência verbal (1ª referência), porém, nesse caso, as formas pronominais ‘nós’ e ‘a gente’ foram, de modo geral, as mais usadas.

Nos casos de *sintagma verbal em sequência*, observamos que há uma probabilidade maior de uso do sujeito não preenchido após a 1ª referência, o que de certa forma, é esperado, haja vista que esse sintagma no referido *corpus*, em sua maioria, é constituído por uma oração coordenada. Observamos também uma variação das formas verbais entre primeira pessoa do plural e primeira pessoa do singular quando o sujeito que inicia a série da sequência verbal se apresenta na forma pronominal ‘a gente’. O mesmo ocorreu pouco quando esse sujeito estava na forma pronominal ‘nós’.

As variáveis selecionadas pelo programa computacional GoldvarbX como estatisticamente não-significativas para a variação entre [+conc] e [-conc] foram apenas de ordem social, a *faixa etária* e o *tempo de permanência na instituição filantrópica*. Acreditamos que a apresentação dos resultados dessas variáveis, mesmo sendo considerados como não influentes na variação em análise, faz-se importante, haja vista que esses resultados também contribuem para uma melhor compreensão da maneira como a CV se comporta na escrita da comunidade de estudo. Contudo, por questões de espaço, não as apresentaremos aqui.

## 5. A variável escolaridade na fala e na escrita de menores carentes

Conforme Motta (1979, p. 49), “a sanção social tem contribuído, certamente, para a manutenção das regras de concordância”. A escolarização e a sanção social estão fortemente correlacionadas, uma vez que se pode obter esta não necessariamente através do aumento do nível escolar e vice-versa.

Mas, ao lado deste fator [sanção social] que atua no sentido de que estas regras se apliquem, muitos outros concorrem para que elas não sejam aplicadas. Quando a pressão social, neste aspecto, é menos sentida, como acontece nos níveis sócio-econômicos mais baixos, ocorre um maior afastamento dessas regras (MOTTA, 1979, p. 49).

Esse “cabo de guerra” impulsiona a variação linguística e torna a variável escolaridade extremamente significativa para estudos que investigam a variação linguística. No caso da comunidade de fala em estudo, essa variável torna-se ainda mais relevante, haja vista que essa

comunidade, caracterizada por uma vida sócio e economicamente problemática, passa por três situações: institucionalização, momento em que a pressão social parece ser menos sentida, e durante e após a institucionalização, momentos em que a pressão social passa a ser mais exercida, haja vista o contato com a escola e os objetivos dos membros das entidades filantrópicas como, por exemplo, o desejo de serem adotados e de se manterem por conta própria após seu desligamento do orfanato.

Outra questão importante é o fato de os colaboradores da pesquisa passarem a frequentar a escola somente a partir do momento em que eles ingressam na entidade filantrópica. Logo, se a criança chegar ao orfanato com dez anos é basicamente com essa idade que ela começará a ter contato com o português chamado padrão, sendo que sabemos que a idade de ingresso das crianças no ensino fundamental é por volta dos seis anos de idade.

Admitindo que as pessoas que tiveram acesso à escolarização são os prováveis usuários das normas cultas do PB (já que mantiveram um maior contato com a norma padrão), é possível afirmar que, no Brasil, ainda existe uma situação sociolinguística bipolarizada, abrangendo o **português culto** e o **português popular** (ARAÚJO, 2014, p. 106).

Nesse sentido, a comunidade de fala em estudo está longe de representar os usuários do português culto. Antes do processo de institucionalização, a comunidade é, sem dúvida, formada por representantes do português popular e, após esse processo, parece-nos que passa a ser representante da camada que impulsiona ainda mais essa bipolarização.

O reconhecimento do trabalho com a ou a partir da variação linguística no ensino do PB vem ganhando certo espaço nas práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, entretanto, essa prática ainda não representa um método a ser executado com qualidade. Surge o seguinte dilema: se o objetivo da escola é ensinar o português padrão, como trabalhar com uma prática que reconhece outras variantes além da variante padrão? Talvez o papel da escola seja, mais exatamente, o de criar condições para que esse português seja aprendido (POSSENTI, 2002). Um possível caminho, conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), é as escolas, de fato, contribuírem “para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos”. Só que para isto se faz necessário e urgente “uma mudança de posturas da escola e da sociedade em geral. Para tal mudança de postura, todavia, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). E ainda ressaltamos que “essa questão complexa do ensino versus variação está

ligada a uma situação sócio-linguística que se reveste de uma delicadeza em que muitos fatores estão envolvidos” (CARVALHO, 2005, p. 45).

Feitas essas considerações, passaremos a analisar, em termos quantitativos, a influência da variável social escolaridade, comprovada por estudos variacionistas (BRANDÃO; VIEIRA, 2012) como variável relevante no PB, na fala e na escrita da comunidade de fala em estudo. Para essa análise, iremos observar os resultados obtidos no trabalho de mestrado de Santos (2010) e de doutorado de Santos (2013).

Na tese de doutorado de Santos (2013), nos dados de escrita, a variável escolaridade foi apresentada pelo GoldvarbX como a variável mais significativa para o uso da variação entre [+conc] e [-conc]. Já na dissertação de mestrado do Santos (2010), na fala, essa variável também foi apontada como uma variável significativa no uso da variação de CV, contudo, ela foi a quinta e última variável selecionada para esse grupo. Essa constatação foi obtida tanto através dos resultados percentuais quanto probabilísticos, conforme podemos observar no gráfico e na tabela comparativos abaixo.

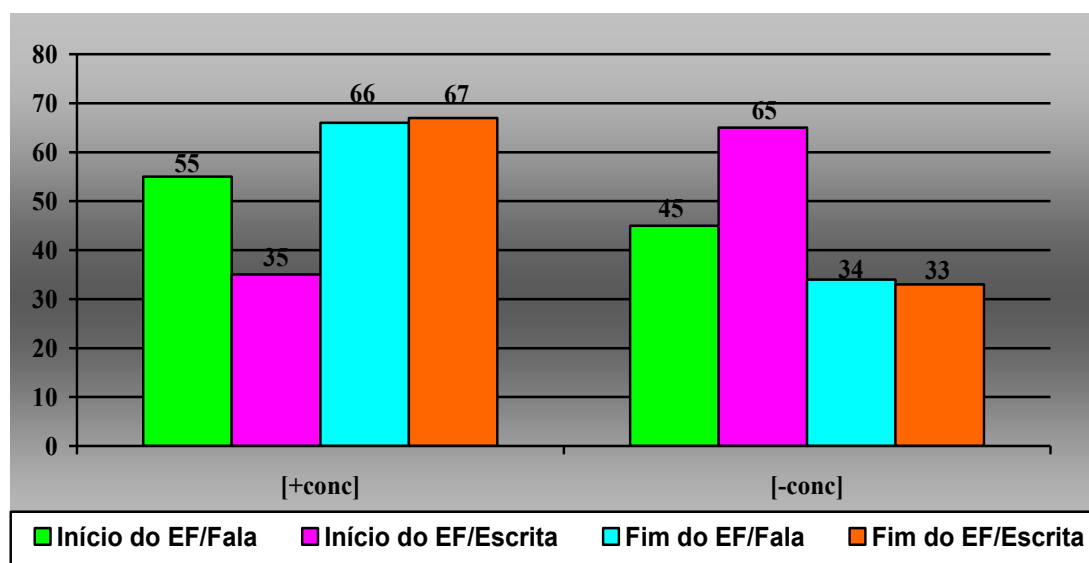


Gráfico 2. Gráfico comparativo com dados percentuais da variação de CV de acordo com a variável escolaridade na fala e na escrita da comunidade de fala em estudo.

Nos dados percentuais, em que são apresentados os valores para ambos os fatores da variável dependente, o maior uso da variante [+conc] ocorreu tanto na fala quanto na escrita, conforme se esperava, diante do fator ‘fim do ciclo do ensino fundamental (EF)’ e o maior uso da variante [-conc] ocorreu diante do fator ‘início desse ciclo’. Isto é, os colaboradores que



estão concluindo o EF tendem a usar mais a variante padrão, enquanto os que estão iniciando esse ensino tendem a usar mais a variante não-padrão. Como o fator que se demonstrou mais influente para o uso da variante [-conc] foi o ‘início do EF’ nos dados de escrita, podemos concluir que as crianças chegam à escola usando mais a regra não-padrão de CV em seus textos escritos.

Tabela 5. Tabela comparativa com dados probabilísticos da variação de CV de acordo com a variável escolaridade na fala e na escrita da comunidade de fala em estudo.

<i>Escolaridade</i>	<i>Peso relativo</i>
<b>Início do EF/Fala</b>	.41
<b>Início do EF/Escrita</b>	.34
<b>Fim do EF/Fala</b>	.58
<b>Fim do EF/Escrita</b>	.83

Quanto aos dados probabilísticos, o resultado não foi diferente. O peso relativo foi bem maior para o fator ‘fim do ensino fundamental’, o que significa que esse fator exerce um poder de influência relevante sobre a aplicação da regra de CV, sendo que nos dados de escrita, esse fator apresentou ainda mais relevância.

A distância entre os valores do peso relativo, principalmente a distância entre os pesos relacionados ao fator ‘fim do EF’, demonstra certa diferença entre os dados de fala e os dados de escrita. Todavia, ambos os dados nos apontam para um mesmo raciocínio: a escola cumpre, de certo modo, seu papel em ensinar a norma padrão, uma vez que as crianças chegam nessa instituição usando mais a norma não-padrão de CV e passam a usar mais a regra padrão na medida que vão avançando o nível de escolaridade.

### 5.1 A variável escolaridade e sua relação com demais variáveis

Levando em consideração que foi nos dados de escrita que a variável escolaridade se revelou mais significativa, ficando em primeiro lugar no grupo das variáveis relevantes, para o uso variável da CV, iremos observar essa variável em cruzamento com as demais variáveis selecionadas no trabalho de doutorado de Santos (2013), partindo do pressuposto de que a variável escolaridade é, em termos quantitativos e linguísticos, significativamente determinante para o uso da variação de CV.

Os cruzamentos serão mostrados de acordo com a ordem de significância obtida no trabalho citado acima, das variáveis para o uso da variação de CV, a saber: escolaridade,

natureza do sujeito, distância entre sujeito e verbo e paralelismo formal. Esses cruzamentos serão apresentados através de tabelas, que contêm resultados apresentados em percentagem.

Tabela 6. Cruzamento entre as variáveis escolaridade e distância entre sujeito e verbo.

Escolaridade/Distância entre sujeito e verbo	Variável dependente	Sujeito próximo ao verbo	Sujeito separado do verbo
Início do EF	[+conc]	42%	22%
	[-conc]	58%	48%
Fim do EF	[+conc]	86%	40%
	[-conc]	14%	60%

Na Tabela 6, percebemos que para o fator 'início do EF', obtivemos um percentual maior para a variante [-conc] (58% e 48% para os fatores 'ausência e presença de elementos', respectivamente). Porém, quando observamos o fator 'fim do EF', obtivemos maior uso da variante [+conc] diante do fator 'ausência de elementos' (86%) e um menor uso dessa variante diante do fator 'presença de elementos' (40%). Percebemos, assim, que os falantes com menor nível escolar usam mais a variante não-padrão, já os que possuem maior escolarização oscilam no uso das variantes em análise dependendo da ausência (86% de [+conc]) ou presença (60% de [-conc]) de elementos intervenientes na relação sujeito-verbo.

Tabela 7. Cruzamento entre as variáveis escolaridade e natureza do sujeito.

Escolaridade/Natureza do sujeito	Variável dependente	A gente	1ª do plural	Nomes e pronomes no plural
<i>Início do EF</i>	[+conc]	55%	37%	13%
	[-conc]	45%	63%	87%
<i>Fim do EF</i>	[+conc]	100%	76%	60%
	[-conc]	0%	24%	40%

Observando a Tabela 7, percebemos que os menos escolarizados oscilam no uso das variantes de CV dependendo da natureza do sujeito, sendo o fator 'a gente' o único que leva

mais ao uso da variante [+conc]. Já os colaboradores mais escolarizados tendem a usar mais essa variante, independente da natureza do sujeito, o que demonstra que esses falantes possuem certo domínio da regra considerada padrão de CV.

Devemos dar um destaque especial para o percentual de 100% para a variante [+conc] diante de sujeitos formados pela expressão pronominal 'a gente'. Um dado bastante significativo que revela que a escolarização leva ao maior uso da variante padrão de CV, principalmente quando colocamos em comparação com os colaboradores que estão no início do EF, que alternam bastante no uso da variável dependente (55% de [+conc] contra 45% de [-conc]).

Tabela 8. Cruzamento entre as variáveis escolaridade e paralelismo formal.

Paralelismo formal/Escolaridade	Variável dependente	Ausência de paralelismo	Presença de paralelismo
Início do EF	[+conc]	46%	25%
	[-conc]	54%	75%
Fim do EF	[+conc]	70%	63%
	[-conc]	30%	37%

Analisando a Tabela 8, vemos que o percentual de regra não-padrão de CV para os fatores 'início do EF' e 'fim do EF' foi, respectivamente, 46% e 25%, já o percentual de regra padrão foi 70% e 63%. Esses dados apontam que os falantes menos escolarizados tendem a usar mais a CV não-padrão e os mais escolarizados tendem a usar mais a CV padrão, independente do tipo de paralelismo formal da sequência verbal, confirmando mais uma vez que o nível de escolaridade é determinante no uso dessas regras, cuja forma padrão é obtida com mais frequência a partir do aumento desse nível.

Diante do exposto, fica clara a importância da variável escolaridade diante do uso da variação entre as formas padrão e não-padrão de CV. Na sua maioria, inclusive entre o cruzamento da variável escolaridade com as variáveis apontadas como não-significativas para o uso da variação de CV, constatamos que quanto maior a escolarização, maior a tendência ao uso da regra padrão. Todavia, devemos ressaltar que, apesar desse resultado, temos a consciência de que a instituição escolar ainda apresenta muita deficiência no processo de ensino-aprendizagem da forma padrão do PB. Há muito que se melhorar, especialmente em termos qualitativos.

Reforçamos, por fim, que um trabalho qualitativo relativo à variação linguística pode ser um caminho pertinente para a diminuição das lacunas existentes no trabalho não só com a escrita, mas também com a oralidade no ensino do PB.

## 6. Considerações

Neste artigo, procuramos observar o comportamento variável da concordância verbal na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió e refletir sobre o papel da variável escolaridade diante dessa variação.

Ao realizarmos o presente estudo, percebemos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que, conforme outras pesquisas já apontavam, a variação de CV na escrita dessa comunidade de fala é condicionada por variáveis estruturais e sociais e que uma das variáveis sociais mais motivadoras desse comportamento variável é a ‘escolaridade’.

Obtivemos também como resultados específicos que (i) a variante mais usada foi [-conc]; (ii) a variação em estudo é motivada pelos grupos de fatores: escolaridade, distância entre sujeito e verbo, natureza do sujeito e paralelismo formal, de acordo com a ordem de relevância; e que (iii) apesar dos dados quantitativos de fala e de escrita demonstrarem uma certa diferença entre eles, ambos apontam para um mesmo raciocínio, que a escola cumpre, de certo modo, seu papel em ensinar a norma padrão.

Esperamos, de modo geral, que este trabalho possa contribuir, de alguma forma, para a ampliação do retrato sociolinguístico da CV no PB e possa orientar, de algum modo, professores de português no ensino da CV, contribuindo, mesmo que minimamente, para uma certa melhora nesse ensino.

## Referências

ARAÚJO, S. S. F. **A concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro**. 2014. 342f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do Português. **ALFA**. v. 56, n. 3, p.

1035-1064. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4913/4371>. Acesso em 13 de setembro 2014.

BORTONI-RICARDO, M. S. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. 258p.

CARVALHO, M. C. M. **Concordância verbal e variação no ensino fundamental e médio.** Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2005.

COAN, M; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista Domínio de Linguagem**. v. 4, nº 2, p. 173-194, 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863>. Acesso em 29 junho 2010.

COSTA, M. A. As definições de sujeito e seus traços de caracterizadores. O traço de concordância. **Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino**, 1994. Maceió. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. Maceió: EDUFAL, 1994. p. 315-320.

GRACIOSA, D. M. D. **Concordância verbal na fala culta carioca.** 1991. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972]. 381p.

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna.** São Paulo: Parábola, 2004. 228p.

MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2008, p. 43-70.

MOTTA, E. C. de M. **Escolarização e variação linguística.** 1979. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1979.

MOURA, D. O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. MOURA, D. (Org.). **Leitura e escrita: a competência comunicativa.** Maceió: EDUFAL, 2007. p. 11-26.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. **Language**, v. 57, n. 1, p. 63-98, 1981. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1353/lan.1981.0020>

PEDROSA, J. L. R.; HORA, D. A ordem sujeito/verbo na comunidade de João Pessoa: encaixamento linguístico. **Revista Leitura**, Maceió, n. 25, p. 89-117, 2000.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002. 96p.

RODRIGUES, D. A. **A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco**. 1997. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto do Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SANKOFF *et al.* **GOLDVARB X: A multivariate analysis application**. 2005. Disponível em: <http://www.projetoaspa.org/cristofaro/pesquisa/goldvarb/manualvarbrul.doc>. Acesso em 3 julho 2009.

SANTOS, R. L. de A. **A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió**. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escolaridade e a concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió**. 2013. 140f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, M. B. **A concordância sujeito-verbo na língua falada por crianças de 1ª à 5ª série da cidade de Maceió-AL**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J.; CARDOSO, C. R. O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro. **D.E.L.T.A.**, v. 23, n. esp., p. 283-317.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. 1998. p. 509- 523. Disponível em <http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/scherre-naro98.pdf>. Acesso em 9 junho 2009.

SILVA, E. V. Norma, variação e ensino: a concordância verbal. **Caderno de Letras**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 31-41, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo2.pdf>. Acesso em 9 junho 2009.

VIEIRA, S. R. Concordância verbal. VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Concordância verbal: variação em dialetos populares do norte fluminense**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. Aspectos da concordância verbal em dialetos populares. **Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino**, 1994. Maceió. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. Maceió: EDUFAL, 1994. p. 323-327.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 51-57.

Artigo recebido em: 28.07.2015

Artigo aprovado em: 14.12.2015

## O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses

The role of metalinguistic awareness in portuguese language teaching to chinese students

Ana Vieira Barbosa\*

---

**RESUMO:** Acredita-se que o aluno de língua estrangeira recorre ao conhecimento que tem da sua própria língua como suporte ou referência para a aprendizagem de uma(s) língua(s) estrangeira(s) (PEREIRA, 2001). Assim, tendencialmente, proximidades estruturais entre as línguas em questão tornariam menos árduo o caminho do aluno. No caso do português, língua estrangeira, e do mandarim, língua materna, essas proximidades não existem, pelo que o caminho de aprendizagem se afigura como mais árduo e desamparado. A reflexão empreendida ao longo deste trabalho visa expor de forma problematizadora algumas das alternativas de que o docente dispõe para aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos casos em que a língua materna não se presta a servir de suporte ou referência para a aprendizagem de uma nova língua. Nesta medida, consideram-se conceitos como os de metalinguagem, consciência linguística, consciência metalinguística e conhecimento explícito da língua. Reflete-se na relação do aluno com a língua a aprender e no que seriam caminhos facilitativos dessa aprendizagem. Esta reflexão passa por aspetos como o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito das línguas (DUARTE, 2008), por procurar perceber até onde e porquê devemos (ou não) avançar em relação ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística, visando o aumento qualitativo da eficácia comunicativa. Os conceitos referidos, ainda que exigindo do aluno uma superior capacidade reflexiva em relação a aspetos estruturais da língua,

**ABSTRACT:** We believe that the foreign language students use the knowledge they have on their own language as support or reference to learning a foreign language (PEREIRA, 2001). We would expect that structural proximities between foreign language and the students language would help them in the arduous path of learning a new language. In the case of Portuguese, foreign language, and Mandarin, first language, there are no similarities, so the learning process will be seen as harder and more helpless. This work aims to expose a reflection on some of the alternatives that teachers have to increase the effectiveness of the teaching-learning process, especially in cases where the first language is not suited to serve as support or reference to the learning process of the foreign language. In this respect, we consider concepts such as metalinguage, language awareness, metalinguistic awareness and explicit knowledge of language. We reflect on the relationship of the student with the language he is learning and what would facilitate this learning process. This reflection involves aspects such as the intuitive knowledge and explicit knowledge of languages (DUARTE, 2008). It aims to understand to where and why we should (or should not) advance towards the development of a metalinguistic awareness, in an effort to improve communication effectiveness. These concepts, although requiring the student a higher reflective capacity in relation to structural aspects of language, form knowledge support mechanisms that in the long run may enhance the effectiveness of the teaching-learning

---

\* ESECS-IPL, membro integrado do CELGA-ILTEC.

constituem mecanismos de suporte do conhecimento que a longo prazo poderão potenciar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, melhorar o desempenho comunicativo do aluno.

process and, consequently, improve students communicative performance.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua estrangeira. Língua materna. Consciência metalinguística.

**KEYWORDS:** Foreign language. First language. Metalinguistic awareness.

---

## 1. Introdução

Uma das questões que frequentemente se coloca ao professor de português língua estrangeira é a do papel ou peso que o desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de quase quinze anos de ensino de português a alunos estrangeiros em contexto de imersão linguística, inicialmente a turmas ecléticas de alunos europeus, falantes de diversas línguas maternas, e, nos últimos anos, a turmas de alunos chineses, esta questão tem-se frequentemente imposto. Se com os alunos de uma língua materna europeia era possível confiar nos conhecimentos que detinham das suas próprias línguas e esperar que esses conhecimentos e a sua intuição os auxiliassem, com os alunos chineses tem-se revelado improdutivo acreditar que a intuição linguística e o conhecimento que detêm da sua própria língua, por si só, possam relevantemente auxiliá-los no processo de aprendizagem. A explicitação do conhecimento (meta)linguístico foi-se manifestando como uma necessidade destes alunos, ainda que em aula se privilegiasse uma abordagem comunicacional do processo de ensino-aprendizagem.

A questão do desenvolvimento, ou não, do conhecimento (meta)linguístico entronca numa outra: a do papel a desempenhar pela língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. No presente trabalho, refletir-se-á brevemente sobre esta questão, incidindo sobre as especificidades do ensino de português língua estrangeira a alunos chineses.

Sobre estas questões (papel da língua materna e explicitação do conhecimento metalinguístico) encontram-se opiniões diversas e, enquanto docente, muitas vezes me tenho questionado sobre qual será o procedimento adequado. O presente trabalho, não apresentando uma resposta conclusiva, procura ser uma reflexão sobre estas questões, que, acredito, também sejam colocadas por outros colegas.

Inicia-se o trabalho aludindo brevemente às diferenças existentes entre a língua materna destes alunos, o mandarim, e a língua estrangeira em aprendizagem, o português (secção 2.). Segue-se uma breve reflexão sobre o papel desempenhado pela língua materna no processo de



aprendizagem de uma língua estrangeira (secção 3.). Esta reflexão impõe-se porque se trata de um dado incontornável: a língua materna enforma o aluno que aprende uma língua estrangeira. Por fim, e na sequência dos dados que vão sendo expostos, reflete-se sobre a pertinência do desenvolvimento da consciência metalinguística no ensino de uma língua estrangeira (secção 4.), incidindo sobretudo na sua exploração no processo de ensino de português a alunos chineses.

## 2. Português vs mandarim

O mandarim é atualmente a língua oficial da China e, portanto, a variedade linguística que domina o sistema de ensino. Assim, os alunos chineses que se encontram em Portugal a estudar português têm como língua materna o mandarim, independentemente de dominarem ou não outra língua.

Mandarim e português são duas línguas profundamente distintas. Essas diferenças começam por instituir-se logo nas suas gèneses e filiação, sendo o mandarim uma língua da família sino-tibetana e o português uma língua da família indo-europeia. Além de pertencerem a diferentes famílias linguísticas, facto que coloca estas duas línguas em áreas geográficas distintas, esta realidade confere-lhes ainda as propriedades linguísticas específicas que apresentam e que tanto as diferenciam. Relevante é ainda o facto de estas duas línguas existirem dentro de duas culturas profundamente distintas que só em tempos recentes se começaram a descobrir mutuamente.

De modo muito genérico, o mandarim é uma língua que se caracteriza por apresentar caracteres monossilábicos e que recorre à tonalidade; elementos e recursos inexistentes na língua portuguesa. Em síntese, temos que

[...] o chinês é uma língua analítica, na qual existe uma tendência para as palavras serem monofórmicas e não sofrerem processos derivacionais ou flexionais, de modo que as palavras ou estruturas complexas são quase sempre resultado de composição, enquanto o português (como o inglês, até certo ponto) pertence ao grupo das línguas sintéticas, que, do ponto de vista da classificação morfológica, apresentam vários morfemas nas suas palavras. (WEIYING, 2012, p. 26).

Deve ainda considerar-se que “Em Mandarim não há flexão, nem em género, nem em número, nem em modo, nem em tempo, nem em voz; as noções correspondentes são transmitidas por outros elementos adicionados.” (MAI, 2006, p. 52), diferentemente do que

sucedem em português, que recorre à flexão nominal e verbal para a transmissão dos valores de número, modo, tempo e voz.

Pela experiência sei que a flexão verbal é um campo particularmente difícil para os alunos chineses, sobretudo no que toca ao domínio da muita informação semântica que a língua portuguesa associa à forma verbal. Em mandarim o verbo é estrutural e semanticamente menos complexo. Por isso, determinadas informações, que na língua portuguesa estão no interior da forma verbal, morfológica e semanticamente complexa, são, em mandarim, colocadas fora da estrutura verbal. Veja-se, a título de exemplo, uma explicitação de como, em mandarim, se indica uma ação iniciada no passado e que continua no presente (correspondendo ao pretérito perfeito composto do indicativo em português):

To indicate that an action began in the past and continues to the present, end the sentence with sentence final - 了 **le**. If the verb is followed by an object or a duration expression, the sentence will have two instances of 了 **le**, one following the verb, and the other at the end of the sentence. Sentences like these are sometimes described as having ‘double 了 **le**.’ The sentence final - 了 **le** is sometimes described as indicating the ‘present relevance’ of the situation. (ROSS; MA, 2006, p. 218-219).

Como exposto, a informação que em mandarim é colocada na estrutura sintática da frase pertence, em português, à estrutura morfológica do verbo.

A correta utilização das formas verbais revela-se, efetivamente, como um dos conteúdos que levantam muitas dificuldades no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Tome-se a título exemplificativo o seguinte testemunho:

A mais jovem das participantes, pelo facto de o Chinês ser uma língua isolante, teve e tem sérias dificuldades na flexão verbal e na formação dos tempos: “nós usamos, olha, amanhã. Amanhã é amanhã, nós não usamos ‘vou’, é: amanhã fazemos qualquer coisa. Explica-nos que no Chinês se utiliza o infinito dos verbos com um elemento temporal para situar a ação no tempo. (ANÇÃ, 2013, p. 1265).

A partir deste e de outros testemunhos sobre a experiência de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira em contexto de imersão, a autora apresenta a seguinte reflexão: “[...] as maiores dificuldades são sobretudo de natureza interlinguística, dado que os aspetos citados se realizam de forma diferente nas LMs e na LP, mas também de natureza

intralinguística, tendo em conta as características e especificidades da LP.” (ANÇÃ, 2013, p. 1265).

Esta reflexão encaminha-nos para a consideração do papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem e do modo como, pela sua natureza, pode gerar interferências no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Os dados expostos oferecem um vislumbre de como as diferenças entre o português e o mandarim serão algo que inevitavelmente condicionará a abordagem dos alunos chineses ao estudo do português, já que, à partida, a sua língua oferece escassas condições para se constituir como um apoio de referência para a aprendizagem da língua estrangeira.

### **3. O papel da língua materna no ensino da língua estrangeira**

Pelo modo como enforma o indivíduo, a língua materna constitui-se como um elemento presente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A compreensão ou determinação do modo como participa nesse processo é uma questão não absolutamente clara e que também depende das línguas envolvidas no processo.

Em relação a este ponto, os autores assumem posições diversas que vão desde a exclusão da língua materna do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira até à sua utilização como elemento facilitador.

No campo dos que consideram que a língua materna não deve ter um papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, encontram-se diversos tipos de argumentos. Frequentemente, a língua materna é encarada como uma fonte de erro: “Estes especialistas acreditam ainda que as transferências que o aprendente faz da L1 para a LA apenas são positivas se os dois sistemas forem idênticos. Caso contrário, prevêm que essas transferências levem ao erro e, por isso, a transferência de hábitos é negativa.” (GONÇALVES, 2011, p. 24).

Contudo, este método, decorrente da análise contrastiva, foi rapidamente ultrapassado por se considerar erróneo assumir a língua materna como significativa fonte de erros e por não oferecer os adequados mecanismos de superação do erro:

[...] a AC foi muito criticada, pois a interferência não poderia ser considerada a única fonte dos erros cometidos pelos aprendentes no processo de aprendizagem da LA. Além disso, os métodos de ensino baseados nos estudos da AC não evitavam os erros (ver Fernández 2005: 16) nem explicavam as criações inovadoras dos aprendentes (ver Ottonello 2004: 375). Gargallo

(2004b: 395) refere estudos que provam que a interferência é a causa de apenas alguns erros (entre 30% e 50%) pois a complexidade e a diversidade do processo de ensino/aprendizagem são grandes. (GONÇALVES, 2011, p. 25).

Apresentando opinião contrária, encontram-se autores que defendem que a língua materna, de uma ou de outra forma, tem sempre um papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira:

[...] a língua materna é um importante determinante da aquisição de uma segunda língua. É a fonte de conhecimento à qual os aprendizes se reportam, consciente ou inconscientemente, para ajudá-los no entendimento dos elementos presentes no “input” (i.e. língua que escuta ou recebe e a partir da qual aprende), para que possam atuar da melhor forma possível na segunda língua. (CASTRO, 2000, p. 7).

Nesta perspetiva, considera-se que a língua materna está sempre na mente do aluno que aprende uma nova língua, uma vez que o enforma enquanto indivíduo. Por isso, idealmente, constituir-se-ia como um elemento que, com alguma eficácia, pudesse contribuir para a construção da aprendizagem da nova língua. O aluno seria capaz de adaptar à língua em aprendizagem os conhecimentos que detém sobre a sua própria língua:

Neste sentido, e aplicado ao contexto de aquisição/aprendizagem de línguas, o termo *transfer* supõe o trespasse de informação correspondente à L1 para a L2/L1 e que seria utilizada como apoio para preencher as lacunas próprias da construção do processo cognitivo da L2/LE. (TABILO, 2011, p. 14-15)

Quando se reflete sobre o ensino de português a alunos chineses, o apoio que, nos moldes em que foi exposto, poderia ser fornecido pela língua materna, não se verifica. Isto é, o aluno chinês não reconhece no mandarim elementos e estruturas suficientemente próximos do português para que possa usar o conhecimento que detém da sua língua na aprendizagem da nova língua. No entanto, não pode considerar-se que a língua materna seja totalmente alheia a este processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, como observado, a língua materna está sempre presente na mente do aluno. Mesmo que este esteja consciente das diferenças, é a sua língua que lhe enforma o pensamento e, conseqüentemente, o modo como aborda o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Recorde-se que “[...] Freud atribui uma função essencial à linguagem na atividade de reconhecer. A língua materna seria a responsável por este reconhecimento da língua

estrangeira.” (PEREIRA, 2001, p. 60). Deste modo se compreende que pretender negar ou retirar do ensino de português a alunos chineses o seu substrato linguístico é algo impraticável, já que se entende “[...] a língua estrangeira como uma leitura, que faz o sujeito, *a partir da língua materna*” (PEREIRA, 2001, p. 60). O aluno de língua estrangeira tende a assumir sempre a sua língua como uma referência da qual procura partir para a aprendizagem de uma nova língua: “Nessa leitura, tentaríamos entender a língua estrangeira procurando compará-la com algo similar ao que nos é familiar, associado a nossa estruturação subjetiva, a nossa língua materna.” (PEREIRA, 2001, p. 60).

Assim, a aprendizagem de uma nova língua parte do conhecimento que os alunos dispõem da sua própria língua, do modo como ela estrutura todo o seu pensamento e todo o seu processo cognitivo. Esse conhecimento que o aluno detém da sua própria língua constitui-se como uma base a partir da qual desenvolve a aprendizagem da língua estrangeira, por proporcionar a constituição de uma “[...] estratégia que o estudante de línguas inconscientemente utiliza para criar uma espécie de gramática própria que lhe permitirá desenvolver a produção linguística e a compreensão nos primeiros estágios de aprendizagem.” (TABILO, 2011, p. 16). Contudo, quando as línguas em questão são o português e o mandarim esse ponto de referência está comprometido, o que não equivale a dizer que a língua materna deva ser excluída de todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, professor e aluno têm de estar conscientes de que as distâncias entre os dois sistemas linguísticos retiram ao aluno um elemento que poderia ser facilitador da aprendizagem.

Deste modo, o aluno chinês parte para a aprendizagem da língua portuguesa sem ter na sua própria língua um elemento referenciador para o estabelecimento de analogias, pontes ou referências que lhe facilitem a aprendizagem. Do mesmo modo, o professor vê-se perante a necessidade de incutir aos alunos, muitas vezes a partir do nada, categorias, conceitos e estruturas linguísticas fundamentais para um bom domínio da língua alvo. Recorde-se, por exemplo, que o mandarim não recorre à flexão, processo morfossintático frequente em português. Pelo exposto, se compreende como para a aprendizagem de português por alunos chineses, a exploração do conhecimento metalinguístico se configura um instrumento importante.

Aos dados expostos acresce que

[...] ao adquirirmos um novo sistema linguístico ele traz consigo um novo sistema de representação mental que se evidencia nas suas estruturas e na

composição natural dessa língua. Este paradigma novo que afecta substancialmente a nossa visão do mundo e a percepção que dele temos não só nos convida a apreendermos o mundo de forma única e insubstituível como também, e ao mesmo tempo, exige-nos desenvolvermos uma funcionalidade dupla que nos permita adaptar e adaptarmo-nos constantemente às mudanças que ela propõe. (TABILO, 2011, p. 10).

Também a questão cognitiva e cultural representa um desafio no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por alunos chineses, já que concorre para o acentuar das diferenças entre os dois universos linguísticos e culturais e, conseqüentemente, das dificuldades por eles sentidas.

Ao professor cabe a tarefa de orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, de procurar estratégias facilitadoras desse processo. Perante a distância linguística e cultural que afasta português e mandarim, há que refletir sobre as estratégias que o professor de português língua estrangeira poderá ter à sua disposição para agilizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, oferece-se como possibilidade o recurso a duas estratégias: o recurso à língua inglesa, da qual os alunos chineses têm, regra geral, conhecimento, ainda que em graus distintos, e/ou o estímulo do conhecimento metalinguístico por parte do aluno chinês em relação à gramática da língua portuguesa.

O recurso à língua inglesa levanta toda uma série de questões que não se enquadram no âmbito deste trabalho. Concorde-se ou não com esta estratégia, o professor deverá ter presente que:

Na aprendizagem do Português, muitos alunos recorrem à Língua Inglesa para facilitar a compreensão. Mas às vezes acabam por confundir as duas línguas, especialmente na ortografia. Sendo duas línguas da Família Indo-Europeia, muitas palavras inglesas e portuguesas possuem os mesmos radicais ou letras semelhantes que podem ser muito confusas do ponto de vista chinês (MAI, 2006, p. 50)

Nos parágrafos seguintes, explorar-se-á a segunda hipótese: a do desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos chineses que estudam português língua estrangeira. A distância linguística e cultural entre a língua materna e a língua alvo fortalece a necessidade de o professor explorar o conhecimento metalinguístico, que se afigura, neste caso específico, como particularmente operacional.

#### **4. Desenvolvimento da consciência metalinguística**

A reflexão que a seguir se desenrola visa aferir da pertinência do desenvolvimento da consciência metalinguística sobre a língua portuguesa por parte dos alunos chineses. Esta reflexão decorre de e considera a experiência de ensino de português a alunos chineses em contexto de imersão linguística.

##### **4.1. De que se fala quando se fala de consciência metalinguística?**

Enceta-se neste ponto uma breve reflexão sobre o conceito de consciência metalinguística, por forma a clarificar o conceito.

Entende-se que a consciência metalinguística comporta “[...] a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma [...]” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). Como as autoras mostram, a noção de metalinguística consiste na capacidade única que as línguas têm de analiticamente refletirem sobre si próprias. Trata-se de uma potencialidade extraordinária, já que todas as outras áreas do conhecimento têm de recorrer às línguas para se concretizarem, para se estudarem, para se desenvolverem. Nesse aspeto, as línguas bastam-se a si mesmas, existindo em si e em si desenvolvendo a reflexão sobre o que são e como se processam.

Esta propriedade excepcional, e que encontramos em qualquer língua, “[...] faz com que ela possa ser utilizada também como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalinguística.” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). O objetivo do professor, considerando a “atividade metalinguística”, será então o de que o seu aluno desenvolva capacidade analítica e reflexiva sobre a língua em estudo. Para se realizar, “Tal atividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). Portanto, quando se fala no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos chineses em relação à língua portuguesa, refere-se, precisamente, a “atenção consciente”, isto é, a assunção cognitiva dos elementos e das regras da língua nos diferentes níveis enunciados: fonético-fonológico, morfológico e sintático.

Deve ainda ter-se presente que o estudo (meta)linguístico compreende igualmente os domínios da semântica e da pragmática. Ainda que estes dois domínios estabeleçam uma maior interação com o mundo exterior, eles continuam a ser domínios de estudo linguístico e têm de

ser aprendidos para um eficiente domínio de uma língua estrangeira na perspectiva interacional ou comunicacional.

O desenvolvimento da consciência metalinguística tem, naturalmente, por objetivo fomentar o conhecimento explícito que o indivíduo tem da gramática da língua, entendendo-se por conhecimento explícito:

[...] o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista). (DUARTE, 2008, p. 17)

O aluno dotado de conhecimento explícito é aquele que sabe de forma consciente, que sabe quais os seus conhecimentos sobre a língua e que consegue explicitá-los e aplicá-los quer aquando do uso da língua, quer na sua análise.

A questão que de imediato se coloca é a de determinar se a tarefa de desenvolver a consciência metalinguística do aluno chinês que estuda língua portuguesa se justifica ou não, isto é, que argumentos podem jogar a favor do desenvolvimento da consciência metalinguística deste aluno.

#### **4.2. Porquê desenvolver a consciência metalinguística no estudo da língua portuguesa por parte de alunos chineses**

Nesta secção apresenta-se um conjunto de dados que parecem reveladores das mais valias que o conhecimento explícito da gramática da língua portuguesa pode trazer para os alunos chineses que estudam português.

Assume-se que no processo de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos se trabalha a sua capacidade para refletir analiticamente sobre a língua. A capacidade reflexiva sobre a língua oferece ao aluno, como exposto, um conjunto de conhecimentos explícitos que sustentam um uso seguro e autónomo da língua, decorrente de um sólido conhecimento da sua orgânica. Esta tarefa será vantajosa uma vez que,



Com uma CM desenvolvida, os aprendentes poderão com maior eficácia aperfeiçoar e alargar as suas capacidades de utilização da língua. Seria errado pensar que a capacidade linguística de uma pessoa, ou seja, o facto de ter interiorizado a gramática da língua que fala, é, por si só, suficiente para garantir que as suas necessidades linguísticas sejam colmatadas. Ter a gramática presente não significa que se tenha aprendido a utilizar de forma competente. (RASSUL, 2006, p. 96)

Nesta linha de pensamento, acredita-se que o ensino explícito da gramática da língua, visando o desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno, e articulando-se com todas as restantes aprendizagens, tem a virtude de “[...] proporcionar ao aprendiz, entre outras coisas, a possibilidade de *estudar* e de *refletir* sobre a nova língua.” (GRANNIER, 2003, p. 159). O uso seguro da língua em situações de interação comunicativa passa também pelo conhecimento gramatical (ajustado ao nível de língua que o aluno domina) e pelo conforto com que o aluno usa a língua. Ressalve-se, contudo, tal como Rassul (2006, p. 96), que, por si só, este conhecimento não é suficiente para um proficiente uso da língua.

O conhecimento explícito, consciente, do funcionamento da língua estrangeira é particularmente relevante no caso de alunos chineses; veja-se o que sobre este aspeto refere Mai (2006, p. 48): “Quando aprendem uma língua estrangeira, os chineses preocupam-se muito com a capacidade de poderem falar correctamente, por isso, prestam muita atenção à gramática.”. De acordo com o perfil destes alunos, o conhecimento explícito dos elementos, do funcionamento e das regras da língua fornece a segurança de que necessitam para se aventurarem no campo da comunicação, da interação linguística.

Deve ainda referir-se que o sistema de ensino em que os alunos chineses desenvolvem os seus estudos privilegia a abordagem da gramática, o que faz deste um terreno conhecido e que, portanto, mais facilmente percorrem, possibilitando ao professor uma exploração enriquecedora; eventualmente mais enriquecedora do que seria com alunos europeus, familiarizados com abordagens de ensino-aprendizagem que privilegiam a dimensão comunicacional e interacional desde os primeiros momentos. Não se faz aqui a defesa de uma ou de outra abordagem, apenas a reflexão sobre a possibilidade de adaptarmos os nossos hábitos aos dos nossos alunos chineses, satisfazendo os seus hábitos/necessidades de aprendizagem, por forma a que, paulatinamente, por se sentirem seguros, se vão libertando do suporte gramatical para que trilhem os caminhos de uma oralidade mais correta, fluente e adequada.

Não deve igualmente descurar-se a capacidade que o desenvolvimento da consciência metalinguística fornece ao aluno para lidar com o erro e a dúvida, constantes de qualquer

processo de aprendizagem. A capacidade de autoesclarecer a dúvida, de autocorriger o erro, contribui para a autonomia do aluno, para o desenvolvimento da confiança que tem nos seus conhecimentos e capacidades e, como consequência, para a melhoria do seu desempenho linguístico.

Embora o desenvolvimento da consciência metalinguística pretenda que o aluno alcance um conhecimento explícito e consciente da orgânica da língua alvo, mantém-se sempre presente a consciência da importância crucial da aprendizagem das dimensões referencial e pragmática da língua. Na realidade, acredita-se que estas dimensões muito terão a ganhar se os primeiros passos na aprendizagem da língua estrangeira forem solidamente ancorados no conhecimento metalinguístico do aluno. Como já referido, é este conhecimento, por tudo o que do ponto de vista da aprendizagem e da relação emocional com o objeto de estudo engloba, que cria as condições para a exploração da vertente interacional ou comunicativa da língua, sendo que é esta que realmente se visa alcançar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nos níveis mais avançados de aprendizagem continua a ser relevante o desenvolvimento da consciência metalinguística. Contudo, nestes níveis, o grosso da aprendizagem gramatical já está concluído e privilegia-se o desenvolvimento das apetências comunicacionais. A solidez dos conhecimentos linguísticos dos alunos dá-lhes a confiança necessária para explorar a componente comunicacional escrita e oral.

Neste ponto há que pensar mais desenvolvidamente sobre o tipo de aluno em questão, uma vez que a reflexão empreendida visa contribuir, não apenas, mas sobretudo, para o trabalho daqueles que se dedicam ao ensino de língua portuguesa a alunos chineses.

Como referido, a reflexão que se apresenta é produto do trabalho desenvolvido nos últimos anos junto de alunos chineses que se encontram em contexto de imersão, tendo chegado a Portugal depois de já terem iniciado o estudo da língua portuguesa na China. São alunos do ensino superior e, portanto, praticamente em idade adulta. Deste facto decorre que a sua abordagem à aprendizagem da língua estrangeira seja distinta da de alunos em níveis de ensino não superiores, “A maioria dos aprendizes adultos, entretanto, sente necessidade de refletir sobre alguns pontos da língua que está aprendendo. Essa necessidade varia, naturalmente, de acordo com as características individuais e principalmente com a cultura do aprendiz.” (GRANNIER, 2003, p. 159). A necessidade de adaptação da abordagem de ensino por parte do professor decorre não apenas da idade mas de todo o percurso pessoal, escolar e cultural

entretanto percorrido pelos alunos. Como se entende, este ponto torna-se particularmente relevante no caso dos alunos chineses que estão habituados ao estudo formal da gramática. Pelo modelo de ensino em que se vêm formando:

De uma maneira geral, os alunos são muito bons na memorização de regras gramaticais e de textos em Português, mas falta-lhes a espontaneidade e a criatividade quando é necessário desenrolar uma conversa. Livros de gramática, dicionários e exercícios gramaticais são os instrumentos preferidos pelos alunos, muito mais procurados e consultados do que os materiais audiovisuais. (MAI, 2007, p. 7)

Assim, perante um aluno que já dispõe de hábitos de trabalho e de aprendizagem de uma língua estrangeira que passam pelo desenvolvimento da consciência metalinguística, pelo conhecimento explícito da língua, não há por quê, simplesmente, abandonar essa abordagem. Começar por utilizar uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem que é conhecida do aluno e na qual ele se sente confortável parece ser um bom ponto de partida para, progressivamente, o ir afastando da sua zona de conforto por forma a desenvolver outras apetências linguísticas como as de foro pragmático e comunicacional.

Além disso, deve sempre levar-se em linha de conta que,

De uma forma ou de outra, ao longo do curso, o aprendiz formula questões que revelam sua expectativa de encontrar explicações para determinadas características da nova língua. É basicamente a necessidade de dar respostas a essas questões que considero a motivação para o foco na forma. Por outro lado, o âmbito dessas questões também nos informa sobre o onde encerrar o foco-na-forma. Ou seja, o foco-na-forma começa e termina de acordo com as necessidades do aprendiz.” (GRANNIER, 2003, p. 163)

Esta afirmação toma corpo no ensino de línguas a alunos chineses, já que “Quando aprendem uma língua estrangeira, os chineses preocupam-se muito com a capacidade de poderem falar correctamente, por isso, prestam muita atenção à gramática.” (MAI, 2006, p. 48), assumindo o conhecimento gramatical como, pelo menos nos primeiros momentos, o principal foco de aprendizagem. De acordo com a minha experiência de docente de português a alunos chineses esta observação é, efetivamente, uma realidade. Os alunos chineses frequentemente procuram a regra, o porquê, o como para que possam sistematizar a informação. Depois de efetivada esta sistematização mental da estrutura linguística, verifica-se que o aluno aplica, de modo mais seguro e confortável, o conhecimento linguístico. Isto é, para o aluno chinês, a tarefa

de experimentação, de utilização de novos conhecimentos linguísticos, torna-se mais fácil se detiver conhecimento explícito da língua.

A anterior citação de Grannier (2003, p. 163) toca ainda um outro ponto relevante, o da “dose” de conhecimento explícito a fornecer ao aluno, ou seja: até onde se deverá desenvolver a consciência metalinguística do aluno. A própria autora avança com a resposta: o aluno fornece essa medida, pelo seu nível de língua, pelo seu ritmo de aprendizagem, pelas necessidades que manifesta. Ao professor cabe a tarefa de estar atento a estes aspetos para poder ir satisfazendo as necessidades de aprendizagem à medida que elas vão surgindo.

Os trabalhos de Mai (2006; 2007) vão revelando como, efetivamente, para alunos chineses, se torna importante o desenvolvimento do conhecimento explícito sobre a gramática da língua em estudo, no caso específico, o português. Há, no entanto, que manter presente que este conhecimento não se constitui como uma finalidade em si. Ele é um sólido ponto de partida para que, combinado com todos os conhecimentos que é necessário desenvolver para a proficiente aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno possa desenvolver as suas aptidões comunicativas na língua em estudo. Além disso, e ainda tomando como referência os trabalhos de Mai (2006; 2007), os alunos chineses estão habituados, sobretudo no estudo da língua inglesa, que muitos iniciaram antes de iniciar o estudo do português, a desenvolver um processo de aprendizagem orientado para o conhecimento gramatical:

Tal metodologia, com as características da “Grammar-translation method”, é tomada no ensino do Português na China Continental e torna-se eficaz porque corresponde às características dos alunos chineses. De uma maneira geral, os alunos chineses possuem boa memória visual e mostram-se muito pacientes e aplicados. Preferem estudar materiais escritos a expressar-se oralmente e não são muito activos nas aulas. Os alunos assistem às aulas mas não participam muito. Geralmente, os professores falam e os alunos ouvem, e estes raramente desenvolvem discussões ou trocam opiniões com os professores. Tudo isto é o resultado das metodologias do ensino tradicional na China, a que os alunos, desde pequenos, vão sendo habituados. (MAI, 2006, p. 169)

Percebe-se assim a importância de que para os alunos chineses se reveste o desenvolvimento da consciência metalinguística. O conhecimento linguístico adquirido fornece-lhes a bagagem necessária para o desenvolvimento das suas aptidões ao nível da comunicação oral, aquela a que, por norma, são mais relutantes.

Reforço que:

O que realmente interessa é que os alunos comuniquem e para isso é necessário perceberem bem a estrutura da língua e o significado das palavras. A gramática, por sua vez, deve ter um carácter explícito, fazendo-se acompanhar da explicação oportuna e pormenorizada do funcionamento da língua. (MARTINS, 2008, p. 105)

O desenvolvimento da consciência metalinguística não é um fim em si mesmo, mas um meio, a explorar pelo professor, para conduzir os alunos em direção a um bom desempenho comunicacional. Como exposto, o hábito que os alunos chineses trazem do estudo gramatical das línguas faz com que este seja um bom ponto de partida para desenvolver novas apetências, de cariz comunicacional. Com especial incidência na comunicação oral, na qual estes alunos sentem maior desconforto.

Um outro aspeto que faz do desenvolvimento da consciência metalinguística um esteio para o aluno chinês que estuda português diz respeito à já aludida distância que existe entre os dois sistemas linguísticos. Efetivamente, como se referiu acima, português e mandarim são duas línguas muito distintas quanto à forma, ao funcionamento e ao quadro cultural. Para os alunos chineses, o desenvolvimento metalinguístico, que implica necessariamente o domínio da metalinguagem, oferece segurança, mas também uma linguagem que partilha com o professor e os colegas, e que facilitará o seu processo de aprendizagem. A metalinguagem configura-se então como um veículo de aprendizagem, à semelhança do que sucede com qualquer outra área do conhecimento, cuja aprendizagem requer o domínio da sua terminologia. Ao assumir a “[...] indispensabilidade de existir uma metalinguagem comum entre todos os utilizadores [...]” (XAVIER; GROSSO; CHULATA, 2010, p. 58) reconhece-se que não desenvolver e explorar a consciência metalinguística do aluno não se configura como opção.

## 5. Conclusão

A língua materna do aluno tende a assumir-se como um elemento que influencia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, servindo-lhe de referência. No entanto, como o aluno chinês que aprende português não encontra na sua língua materna um esteio no qual possa amparar-se, o desenvolvimento da consciência metalinguística configura-se como um instrumento de particular relevância para estes alunos.

Assim, considerando as distâncias linguísticas e culturais que enquadram o português e o mandarim, e ainda a formação escolar dos alunos chineses, acredita-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística possa ser vantajoso. Explorar este tipo de conhecimento, que faz

uso de uma metodologia de trabalho que os alunos conhecem e dominam pelo sistema de ensino em que sempre estudaram, sobretudo no caso de alunos chineses que vêm estudar para Portugal, fornece-lhes uma zona de segurança e conforto que lhes permite avançar para um novo patamar de aprendizagem, que é, esse sim, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento das capacidades comunicativas, nos domínios oral e escrito, o que implica o domínio de apetências linguísticas, culturais e pragmáticas.

### Referências bibliográficas

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa: percursos, aprendizagem e integração – na voz de três estrangeiras em Portugal. In: GALVÃO, V. *et al.* (org.) **Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos sobre o Português (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, Simpósio 25**, Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2013. p. 1262-1268.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalingüística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 2003. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. p. 491-502.

CASTRO, Â. C. R. de A língua materna como instrumento de interação na sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. (comp.) **TELA: Textos em linguística aplicada**. Pelotas: Educat. CD-ROM, 2000.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

GONÇALVES, L. **A formação da interlíngua dos aprendentes chineses**: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em português língua segunda/língua estrangeira) Universidade do Porto, Porto, 2011.

GRANNIER, D. M. O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In: **Congresso da associação alemã de lusitanistas, iv – contribuições para a didáctica do português língua estrangeira**. Frankfurt: Verlag, 2003. p.157-170.

MAI, R. **Aprender Português na China. O Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai**: Estudo de Caso. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

MAI, R. Da China a Portugal: aproximação à língua portuguesa de uma aluna chinesa. In: **SEMINÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA E INTEGRAÇÃO**, 2007. Aveiro. Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal. Universidade de Aveiro, Edição em CD-ROM, 2007. p. 3-10.

MARTINS, M. M. de S. **O português dos chineses em Portugal. O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

PEREIRA, E. F. de O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Inter·Ação.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, n.º 2, 2001. p. 53-62.

RASSUL, N. E. S. **A interpretação do erro e a consciência metalinguística. Um estudo com alunos de origem cabo-verdiana.** 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Didáctica de Línguas – variante Português Língua Não Materna). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

ROSS, C.; MA, J. S. **Modern Mandarin Chinese Grammar. A practical guide.** London/New York: Routledge, 2006. 398 p.

TABILO, L. **O ensino do português como língua estrangeira por professores não nativos.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

XAVIER, M. F.; GROSSO, M. J.; CHULATA, K. de A. Reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas. In: **Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP)**, 2, 2009. Atas do II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 57-64.

WEIYING, S. **A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino.** 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial). Universidade do Minho, Braga, 2012.

### **Bibliografia**

RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. **Entrepalavras.** Fortaleza, v. 2, n.º 2, p. 84-100, ago/dez 2012.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**, 5.<sup>a</sup> ed. Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>. Acesso em 19 de dezembro 2014.

Artigo recebido em: 19.08.2015

Artigo aprovado em: 10.12.2015

## **Variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita escolar** **Variation *nós* and *a gente* at subject position in the scholar written**

Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitória\*

**RESUMO:** Tendo em vista que, na fala, *a gente* é a forma pronominal preferida para representar a primeira pessoa do plural, mas, na escrita, devido ao conservadorismo linguístico, *nós* é o pronome selecionado, descrevemos e analisamos as realizações dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL. Para tanto, seguimos os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008[1972]), associados a estudos linguísticos sobre a representação da primeira pessoa do plural no português brasileiro (OMENA, 1996; 2003; LOPES, 1998; 2004; 2012; ZILLES, 2007; SILVA, 2010; BRUSTOLIN, 2010) e utilizamos, para a análise estatística dos dados, o programa computacional GOLDVARB X. De acordo com os resultados obtidos, verificamos que, na escrita escolar, o pronome *nós* apresenta um percentual maior de realização – 86% contra apenas 14% do pronome *a gente*, sendo essa variação condicionada pelos grupos de fatores paralelismo formal, marca morfêmica, preenchimento do sujeito, escolaridade, sexo e tema da produção textual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística. Pronome pessoal. Escrita escolar.

**ABSTRACT:** Given that, in the speech, *a gente* is the preferred pronominal form to present the first person plural, but in the written form, due the linguistic conservatism, *nós* is the selected pronoun, we describe and analyse the achievement of pronouns *nós* and *a gente* at subject position in the writing of fundamental and high school students at the City of Maceió. For this propose, we follow the theoretical-methodological assumptions of the Theory of Variation and Change (LABOV, 2008 [1972]), associated to linguistics studies on the representation of first person plural in the Brazilian Portuguese (OMENA, 1996; 2003; LOPES, 1998; 2004; 2012; ZILLES, 2007; SILVA, 2010; BRUSTOLIN, 2010) and we use, for statistical analysis of data, the software GOLDVARB X. According to the obtained results, we verify that, in the scholar writing, the pronoun *nós* presents a large percentual of achievement — 86% against only 14% of the pronoun *a gente*, and that variation is conditioned by variables such as formal parallelism, morphemic mark, subject filling, scholarship, gender and textual production theme.

**KEYWORDS:** Linguistic variation. Personal pronouns. Scholar writing.

### 1. Introdução

Partindo do pressuposto de que a língua é dotada de uma heterogeneidade ordenada, o que significa considerar que a variação linguística é uma propriedade inerente à língua e que fatores linguísticos e extralinguísticos condicionam o seu uso, mostrando que há diferenças linguísticas entre as normas estabelecidas pelas gramáticas tradicionais e os reais usos da língua,

---

\* Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Sertão.



descrevemos e analisamos as realizações dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL.

Nosso objetivo é não só analisar a frequência de uso e os grupos de fatores que favorecem e desfavorecem as realizações desses pronomes na escrita escolar, mas também verificar se as realizações encontradas em dados de fala são utilizadas durante o processo de escolarização e, ao mesmo tempo, refletir sobre a forma como a língua escrita tende a inibir a realização de variantes linguísticas consagradas pelo uso.

Para tanto, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos básicos da Sociolinguística Variacionista (Cf. LABOV, 2008 [1972]), que põem em destaque a variação como um axioma e tratam da variação e da mudança linguística, contemplando os usos variáveis da linguagem em seu contexto social. Também consideramos os estudos de Omena (1996, 2003), Lopes (1998, 2004, 2012), Zilles (2007), Silva (2010) e Brustolin (2010) que mostram que, no português brasileiro, *a gente* é a forma pronominal selecionada na fala, mas, na escrita, devido à pressão normativa, *nós* é o pronome mais utilizado.

Para a descrição e análise dos dados, realizamos uma análise quantitativa com o intuito de responder as seguintes questões: há a variação das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito na língua escrita analisada? Supondo que haja variação, qual a frequência de uso desses pronomes e quais os grupos de fatores que condicionam tal variação? Qual o papel da língua escrita na recuperação e manutenção do pronome *nós*, tendo em vista que, na língua falada, *a gente* é a forma pronominal preferida?

Nossas hipóteses básicas são de que há variação *nós* e *a gente*, com o pronome *nós* apresentando um percentual maior de realização, mostrando, assim, que as normas convencionais da escrita reprimem as inovações da fala, com a escolarização exercendo um papel preponderante na frequência de uso de *nós* e que tal variação é condicionada pelas variáveis preenchimento do sujeito, marca morfêmica, paralelismo formal, traço do referente, tempo verbal, saliência fônica, escolaridade, sexo e tema da produção textual.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção, apresentamos os trabalhos que serviram de base para o desenvolvimento deste estudo, em seguida, caracterizamos os dados analisados e a amostra utilizada nesta pesquisa, por fim, descrevemos e analisamos os resultados obtidos, mostrando, primeiramente, os dados alcançados para a variável dependente *nós* e *a gente* na escrita escolar e, em seguida, os grupos de fatores selecionados pelo GOLDVARB X como estatisticamente significativos neste estudo.

## 2. A variação *nós* e *a gente* na posição de sujeito

O quadro tradicional de pronomes pessoais apresentado na maior parte das gramáticas brasileiras e na maioria dos livros didáticos que servem de modelo para o ensino de língua portuguesa nas escolas elege apenas o pronome reto *nós* e os pronomes oblíquos *nos* e *conosco* para a referência à primeira pessoa do plural, aparecendo a forma pronominal *a gente* e suas variantes, consagradas pelo uso linguístico, em notas de rodapé ou em comentários adicionais, relacionadas sempre ao uso da língua falada ou ao uso da linguagem coloquial.

No entanto, a implementação de *a gente* no quadro pronominal do português brasileiro, de acordo com Lopes (1999; 2002; 2004) e Omena (1996; 2003), iniciou-se entre os séculos XVII e XVIII e originou-se da forma nominal *gente*, que, ao passar por um processo de gramaticalização do nome *gente* para o pronome *a gente*, perde, com o passar do tempo, o traço formal de número, perde o traço formal de gênero [+ feminino], passando a se relacionar a adjetivos no masculino ou feminino e ganha o traço [+ pessoa].

Encaixada no sistema linguístico, *a gente* varia com *nós* para a referência à primeira pessoa do plural tanto na posição de sujeito quanto nas posições de complemento e adjunto. Em relação à variação na função de sujeito, estudos sociolinguísticos (OMENA, 2003; LOPES, 1998, 2004; FERNANDES, 2004; ZILLES, 2007) mostram que, na língua falada, *a gente* é a variante preferida, chegando a atingir, segundo Lopes (2012), um percentual de 79% em João Pessoa, 71% em Vitória e 70% em Porto Alegre, conforme gráfico abaixo.

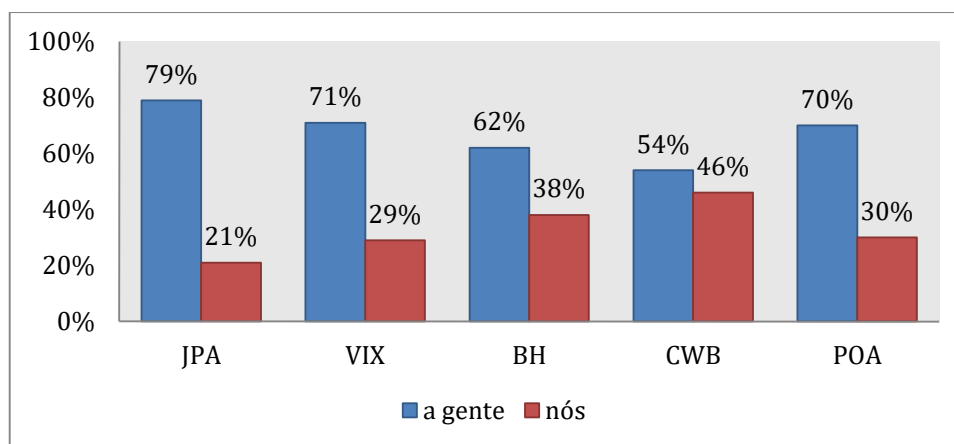


Gráfico 1. Realizações de *nós* e *a gente* entre falantes cultos e não-cultos  
Fonte: Adaptado de Lopes (2012, p. 132)

Quanto aos fatores linguísticos e sociais que favorecem e desfavorecem as realizações dessas variantes, esses estudos mostram que a forma inovadora *a gente* é mais frequente quando

há menor diferença fônica entre as formas verbais, quando o traço do referente é [+ determinado], em formas verbais menos marcadas, quando o verbo se encontra na terceira pessoa do singular, entre os falantes do sexo feminino, menos escolarizados e nas faixas etárias mais jovens, configurando-se, assim, uma mudança em progresso.

Na língua escrita, por sua vez, devido à pressão normativa, *nós* é a forma pronominal selecionada, mas já é possível encontrar a realização do pronome *a gente* nessa modalidade de uso da língua. Silva (2010), ao analisar as realizações de *nós* e *a gente* na posição de sujeito em textos orais e escritos do português culto do Rio de Janeiro, apresenta um percentual de 63% de *a gente* versus 37% de *nós* na língua falada, mas, na língua escrita, a forma pronominal *a gente* apresenta apenas um percentual de 13% versus 87% de *nós*.

Santos, Costa e Silva (2011), ao analisarem as realizações dos pronomes *nós* e *a gente* na escrita de estudantes universitários, mostram que *nós* é a forma pronominal preferida nos dados analisados, com *a gente* apresentando apenas um percentual de 10%. As autoras não só ressaltam que, mesmo não havendo, no ambiente escolar, uma reflexão sobre a língua em uso, o pronome *a gente* já começa ocorrer efetivamente na escrita, como também mostram a relevância da variável marca morfêmica na variação em estudo, com *a gente* pronominal sendo mais frequente com o verbo na terceira pessoa do singular – morfema zero.

Na escrita escolar, Brustolin (2010) mostra que, entre os alunos do ensino fundamental, a variante inovadora *a gente* apresenta um percentual de 14% versus 86% da variante padrão *nós*. Ao passo que, na fala desses alunos, o pronome *a gente* ocorre com um percentual de 65% versus 35% de *nós* pronominal, mostrando, assim, que, na língua escrita, *nós* é a variante selecionada. A autora também mostra a relevância dos grupos de fatores marca morfêmica, preenchimento do sujeito, paralelismo formal, saliência fônica, sexo e série.

É a partir desses estudos que analisaremos as realizações das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita escolar. Para tanto, partimos do pressuposto de que encontraremos maior frequência da forma conservadora *nós*, tendo em vista o papel da escola de propagadora da norma padrão. No entanto, acreditamos que tal uso não deverá ser categórico, por haver interferência da fala na escrita dos alunos.

### 3. Procedimentos metodológicos

O que propomos, neste estudo, é analisar a realização das formas pronominais *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de

Maceió/AL, como podemos observar nos exemplos abaixo. Nosso intuito é não só observar como esses pronomes se comportam nessa modalidade de uso da língua, mas também buscar evidências da implementação, na escrita, de mudanças observadas na fala.

(1) Eu não fui. Ele me chamou para jogar vídeo game no quarto dele. *Nós* jogamos futebol e eu ganhei todas. (EFM)

(2) A bula deveria ser com letras maiores mais fácil e deveria ser na língua que todos entendessem. *A gente* precisa da bula com mais explicações. (EFF)

Para a descrição e análise dos dados, utilizamos uma amostra composta por 120 produções textuais coletadas em uma escola pública localizada na cidade de Maceió/AL no ano de 2007. Os textos foram produzidos por 30 alunos do ensino fundamental – EF, 15 meninos e 15 meninas, e 30 alunos do ensino médio – EM, 15 meninos e 15 meninas. Cada aluno produziu dois textos que versavam sobre temas relacionados a experiências pessoais dos alunos e temas não relacionados a tais experiências (Cf. VITÓRIO, 2008).

Para a análise estatística dos dados, utilizamos o programa computacional GOLDVARB X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) e controlamos, além da variável dependente *nós* e *a gente* na posição de sujeito, os seguintes grupos de fatores, a saber, preenchimento do sujeito, marca morfêmica, paralelismo formal, traço do referente, tempo verbal, saliência fônica, escolaridade, sexo e tema da produção textual.

Nossa hipótese é a de que *nós* será a forma pronominal selecionada para representar a primeira pessoa do plural na escrita analisada, mas também haverá a implementação de *a gente*, sendo suas realizações condicionadas pelos seguintes contextos, a saber, sujeito preenchido, verbo na terceira pessoal do singular, *a gente* antecedido por *a gente*, verbos no presente e pretérito imperfeito, menos saliência fônica, referência com traço genérico, ensino fundamental, sexo feminino e tema relacionado a experiências pessoais dos alunos.

## 4. Resultados, análises e discussões

### 4.1 Variável dependente

Após a análise dos dados, obtivemos um total de 242 realizações das formas pronominais *nós* e *a gente*, que estão distribuídas da seguinte forma: 208 realizações do pronome *nós* e 34

realizações do pronome *a gente*. Esses resultados não só representam percentuais de 86% de *nós* contra apenas 14% de *a gente*, conforme expomos no gráfico 2, como também indicam que estamos diante de uma mudança na fala que causa efeitos na escrita, fazendo emergir, na escrita escolar, uma variante consagrada pelo uso linguístico.

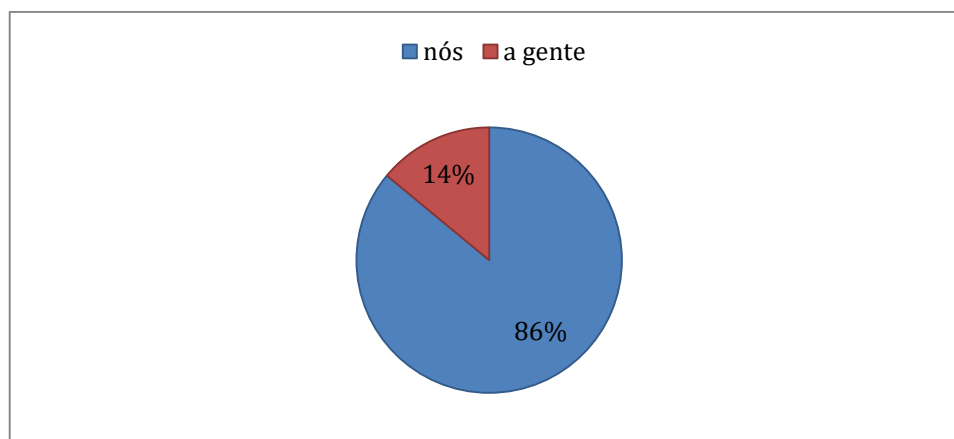


Gráfico 2. Percentuais de *nós* e *a gente* na escrita escolar

A baixa frequência de *a gente* na escrita escolar pode estar relacionada à pressão normativa em favor de uma norma padrão, tendo em vista que a maioria dos manuais que orienta o ensino de língua na escola adota o quadro dos pronomes pessoais vigente nas gramáticas tradicionais, excluindo o *a gente* pronominal. Lopes (2012) mostra que, tanto no nível fundamental quanto no nível médio, as obras didáticas quando fazem menção ao uso de *a gente* pronominal o fazem através de informações adicionais, considerando-o como uma forma linguística pertencente à língua falada ou à linguagem coloquial.

Tendo em vista esses dados e essas considerações, resta-nos verificar que grupos de fatores controlados neste estudo condicionam tal variação e quais contextos linguísticos e extralinguísticos favorecem as poucas realizações de *a gente* na escrita analisada. De acordo com o GOLDVARB X, seis das nove variáveis independentes analisadas foram selecionadas como estatisticamente significativas na variação em estudo, a saber, paralelismo formal, marca morfêmica, preenchimento do sujeito, escolaridade, sexo e tema da produção textual.

#### 4.2 Paralelismo formal

O primeiro grupo de fatores estatisticamente significativo na variação *nós* e *a gente* na escrita escolar foi o paralelismo formal. Entendido como a tendência de o falante repetir uma

mesma forma em uma sequência discursiva (OMENA, 1996, 2003), consideramos essa variável com o intuito de analisar se, na escrita escolar, a preferência por determinada forma pronominal exerce influência sobre as demais formas numa dada sequência discursiva.

Tendo em vista os trabalhos de Lopes (1998), Brustolin (2010) e Vianna e Lopes (2012), a nossa hipótese é a de que o uso de *nós* desencadeará uma série de repetições dessa variante, como observamos em (3), e o uso de *a gente* tenderá a repeti-lo nas proposições subsequentes, constituindo, assim, um contexto favorável à realização de *a gente* nos dados analisados, como observamos em (4), sejam essas realizações nulas ou preenchidas.

(3) *Nós* tentamos mais uma vez,  $\emptyset$  imploramos e o  $\emptyset$  vencemos pelo cansaço.  $\emptyset$  Nos produzimos e  $\emptyset$  fomos para festa.  $\emptyset$  Chegamos bem, estava muito animado e tinha muito gatinhos.  $\emptyset$  Dançamos muito e  $\emptyset$  beijamos, é claro. (EMF)

(4) [...] depois do show que acabou era 8:30 *a gente* decidiu ir para uma festa que ia ocorrer em outra cidade quando *a gente* chegou lá  $\emptyset$  encontrou outras amigas e amigos e  $\emptyset$  começou a bater papo,  $\emptyset$  dançou. (EFF)

Tabela 1. Realização de *nós* e *a gente* na variável paralelismo formal

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
Realização isolada	32 / 34	94%	.43	2 / 34	6%	.57
Primeiro da série	54 / 59	91%	.34	5 / 59	9%	.66
Antecedido por <i>nós</i>	121 / 122	99%	.85	1 / 122	1%	.15
Antecedido por <i>a gente</i>	1 / 27	4%	.02	26 / 27	96%	.98

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que, tanto para o pronome *nós* quanto para o pronome *a gente*, a escolha da primeira forma pronominal condiciona a realização subsequente, desencadeando, assim, uma série de repetições da mesma forma linguística, o que confirma a hipótese de que a preferência por determinada forma pronominal tende a exercer influência sobre as demais formas numa dada sequência discursiva.

Em relação às poucas realizações do pronome *a gente*, observamos que, do total das 34 realizações, 26 ocorrências foram realizadas quando *a gente* é antecedido por *a gente*, como exemplificamos em (4), apresentando um percentual de 96% e um peso relativo de .98. Esses dados mostram que os alunos ao utilizarem a forma pronominal *a gente* na escrita escolar

tenderam a repeti-la na mesma sequência discursiva, demonstrando que tal contexto linguístico favorece sobremaneira o emprego da variante inovadora nos dados analisados.

Quando a referência à primeira pessoa do plural é antecedida por *nós*, como observamos em (5), a tendência é que haja pouca realização de *a gente*, conforme podemos observar na tabela acima. Nesse contexto, houve uma probabilidade muito baixa dessa forma pronominal, configurando-se, assim, como um ambiente linguístico que menos favorece a realização da variante inovadora. Obtivemos aqui apenas uma realização de *a gente*, apresentando um percentual de 1% de uso e um peso relativo de .15.

(5) Estávamos todos ali, eu, minha prima, minha amiga, minha outra prima e o namorado da minha prima, foi bom *a gente* curtiu encontramos uns amigos conversamos, brincamos, dançamos, resenhamos e comemos e bebemos muito, 4 horas da manhã vimos embora ficamos esperando um taxi mais de 30 minutos depois chegamos em casa lanchamos e depois fomos dormir. (EFF)

Quanto aos outros contextos linguísticos analisados, verificamos duas ocorrências quando *a gente* aparece em realização isolada, como observamos em (6), e cinco ocorrências quando *a gente* é o primeiro da série, como observamos em (7), apresentando, respectivamente, percentuais de 6% e 9%. Em relação aos pesos relativos – .57 para o fator realização isolada e .66 para o fator primeiro da série – observamos que, apesar das poucas realizações de *a gente*, são fatores que tendem a favorecer a ocorrência desse pronome.

(6) foi bem legal que não houve brigas e nem tumultos foi bem calmo o ruim foi que *a gente* esperou a noite toda e a madrugada toda pela a banda. (EFM)

(7) As coisas que *a gente* falamos saem da nossa boca correndo sempre. Mas, às vezes, as palavras vão entrando nas cabeças, vão dando voltas e voltas, vários sentidos e expressões diferentes. Por isso, quando  $\emptyset$  falamos,  $\emptyset$  temos de tomar cuidado. (EMM)

### 4.3 Marca morfêmica

O segundo grupo de fatores linguísticos selecionado pelo GOLDVARB X diz respeito à concordância verbal estabelecida com as formas *nós* e *a gente* nos dados analisados. Selecionamos esta variável não só com o intuito de analisar que marcas morfêmicas (*-mos* ou *zero*) tendem a acompanhar essas formas pronominais na escrita analisada, mas também refletir sobre o uso desses pronomes e seu reflexo na variação da concordância verbal.

De acordo com os dados analisados, observamos duas possibilidades de concordância verbal com os pronomes *nós* e *a gente* na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL, a saber, *nós* e *a gente* com verbos na terceira pessoa do singular – P3 (morfema zero), como observamos em (8) e (9), e *nós* e *a gente* com verbos na primeira pessoa do plural – P4 (morfema *-mos*), como observamos em (10) e (11).

(8) Eu estava em uma festa de aniversário onde encontrei todos os meus velhos amigos. Todos estavam lá, foi muito legal, *nós brincou*,  $\emptyset$  *dançou*, todos juntos. (EMM)

(9) Quando *a gente* chegou na festa aconteceu uma briga horrível. (EFF)

(10) *Nós* devemos estudar a língua portuguesa para desenvolver mais a língua. (EFM)

(11) *A gente* continuamos dançando do mesmo jeito. (EFF)

Para a descrição e análise dos dados, não só consideramos os fatores *concordância canônica*, formado por *nós* + P4 e *a gente* + P3, e *concordância não canônica*, formado por *nós* + P3 e *a gente* + P4, como também partimos do pressuposto de que o fator *concordância canônica* será favorável tanto à realização de *nós* quanto à realização de *a gente*, indicando, assim, que a concordância canônica será a forma preferida na escrita escolar.

Tabela 2. Realização de *nós* e *a gente* na variável marca morfêmica

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
Concordância canônica	187 / 198	94%	.80	11 / 198	6%	.20
Concordância não canônica	21 / 44	48%	.02	23 / 44	52%	.98

De acordo com os resultados obtidos, verificamos que das 242 ocorrências de *nós* e *a gente*, obtivemos 198 com a concordância canônica e 44 com a concordância não-canônica, o que confirma a nossa hipótese de que, na escrita escolar, a concordância canônica apresentaria um percentual maior de realização – 82% *versus* 18% para a concordância não-canônica. Também verificamos que a forma pronominal *nós* tende a ser mais frequente com P4 ou morfema *-mos*, apresentando um percentual de 94% e um peso relativo de .80.



Em relação ao uso pronominal de *a gente* nos dados analisados, obtivemos um percentual de 6% para *a gente* + P3 e 52% para *a gente* + P4, evidenciando que, na escrita escolar, as poucas realizações de *a gente* tendem a ocorrer com a marca morfêmica *-mos* ou com o verbo P4. Os pesos relativos obtidos confirmam os resultados percentuais, mostrando que a concordância canônica ou *a gente* + P3 inibe o uso de tal forma pronominal – .20, ao passo que a concordância não-canônica ou *a gente* + P4 favorece sobremaneira tal uso – .98.

Embora estudos sociolinguísticos mostrem que a forma pronominal *a gente* tende a ocorrer com o verbo na terceira pessoa do singular – P3 (LOPES, 1999; VIANNA, 2006), Brustolin (2010), ao analisar as realizações de *nós* e *a gente* na fala e na escrita de alunos do ensino fundamental, verifica que, diferentemente do que ocorre na fala, na escrita, há mais ocorrências de *a gente* com a marca morfêmica *-mos*, ratificando os dados obtidos na tabela acima, o que pode ser entendido como um caso de hipercorreção na escrita escolar.

#### 4.4 Preenchimento do sujeito

O terceiro grupo de fatores linguísticos selecionado diz respeito à expressão plena ou nula do sujeito pronominal. Entendemos por expressão plena quando *nós* e *a gente* são expressos foneticamente na indicação da primeira pessoa do plural e por expressão nula quando tais pronomes são indicados por meio da desinência verbal (*-mos* ou  $\emptyset$ ), sem que haja foneticamente a realização dessas formas pronominais (Cf. LOPES, 1998, OMENA, 2003).

Consideramos esta variável na análise dos dados não só com o intuito de observar se o preenchimento ou não do sujeito condiciona o uso de *nós* e *a gente* na escrita escolar, mas também com o intuito de verificar o reflexo do uso dessas formas pronominais na variação do preenchimento do sujeito, tendo em vista que estudos linguísticos (DUARTE, 1995; CAVALCANTE, 2001) mostram que o português brasileiro tende a realizar foneticamente o sujeito pronominal.

Nossos pontos de partida para a descrição e análise dos dados são os de que, na escrita escolar, o sujeito nulo apresentará um percentual maior de realização e que o fator expressão plena favorecerá mais a realização da forma pronominal *a gente*, ao passo que o fator expressão nula inibirá tal realização, uma vez que *a gente* pronominal tende a acompanhar o verbo na terceira pessoa do singular – P3, como observamos em (12).

(12) *A gente* precisa da bula com mais explicações. (EFF)

Tabela 3. Realização de *nós* e *a gente* na variável preenchimento do sujeito

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
Expressão plena	19 / 26	73%	.30	7 / 26	27%	.70
Expressão nula	189 / 216	88%	.52	27 / 216	12%	.48

Embora os resultados da variável marca morfêmica apontem que *a gente* foi mais frequente com P4, confirmamos, de acordo com os dados apresentados na tabela 3, que essa variante é mais frequente quando o sujeito é preenchido. Os dados mostram um percentual de 27% para o fator expressão plena *versus* 12% para o fator expressão nula, apresentando, respectivamente, pesos relativos de .70 e .48, o que confirma que a forma pronominal *a gente* tende a ser mais frequente quando há a realização expressa do sujeito pronominal.

Os dados também mostram, conforme esperávamos, que, das 242 realizações das formas pronominais *nós* e *a gente*, 216 apresentaram o sujeito nulo e 26 o sujeito pleno, representando, respectivamente, percentuais de 89% e 11%. Esses dados mostram que, embora haja uma tendência, no português brasileiro, à realização fonética do sujeito, na escrita escolar, é o sujeito nulo a opção preferida, como observamos em (13), o que pode ser entendido como um reflexo da norma padrão na língua escrita.

(13) Eu fui a uma festa muito legal eu revi meus amigos *Ø* *passamos* a noite conversando contando piadas histórias de terror. (EFM)

#### 4.5 Escolaridade

Selecionada como a primeira variável extralinguística relevante na variação em estudo, a variável escolaridade constitui um fator social significativo na manutenção ou exclusão de formas gramaticais, mostrando, assim, que pessoas mais escolarizadas tendem a usar mais as formas padrão, o que nos leva a seguinte correlação: maior escolaridade, maior uso das formas padrão; menor escolaridade, menor uso das formas padrão.

Desse modo, acreditamos que a forma pronominal *a gente*, como observamos em (14), diminuirá o seu percentual de uso à medida que aumenta o nível de escolarização dos alunos, uma vez que a escola tende a agir como preservadora de uma norma padrão. Para tanto, consideramos dois níveis de escolarização na análise e descrição dos dados, a saber, ensino fundamental – EF e ensino médio – EM e obtivemos os seguintes resultados.

(14) Estava no show do saia rodada no Jaraguá foi muito divertido tinha muita gente estava lotado mas foi bem legal que não houve brigas e nem tumultos foi bem calma o ruim foi que *a gente* esperou a noite e a madrugada toda pela banda saia rodada. (EFM)

Tabela 4. Realização de *nós* e *a gente* na variável escolaridade

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
EF	64 / 93	69%	.17	29 / 93	31%	.83
EM	144 / 149	97%	.72	5 / 149	3%	.28

De acordo com os resultados obtidos, confirmamos a nossa hipótese de que o aumento do nível de escolarização dos alunos tende a aumentar o percentual de uso da forma pronominal *nós*, passando de 69% no nível EF para 97% no nível EM, o que nos leva a constatação de que a forma pronominal *a gente* tende a ser mais frequente nos textos dos alunos do EF – 31% contra apenas 3% nos textos dos alunos do EM. Os pesos relativos confirmam os percentuais obtidos, mostrando, assim, que o nível EF tende a favorecer o uso de *a gente* – .83, ao passo que o nível EM tende a desfavorecer tal realização – .28.

Esses resultados mostram que a escolaridade constitui um fator extralinguístico significativo na manutenção de *nós* na escrita escolar, indicando que, no início da escolarização, os alunos transferem mais o seu conhecimento gramatical da fala para a escrita, mas a submissão as regras gramaticais faz com que *a gente* seja pouco frequente nessa modalidade de uso da língua, o que nos leva a argumentar que a pressão normativa em favor de *nós* exerce um papel preponderante na recuperação dessa variante na língua escrita.

#### 4.6 Sexo

A variável sexo foi a segunda variável social apontada pelo GOLDVARB X como relevante na escrita escolar. Em nossa análise, não só partimos do pressuposto de que homens e mulheres diferem quanto aos usos dos padrões linguísticos, como também objetivamos verificar se o pronome *a gente* tende a ser mais frequente no sexo feminino, como podemos observar em (15), uma vez que estamos diante de uma variante não marcada socialmente.

(15) [...] *a gente* decidiu ir para uma festa que ia ocorrer em outra cidade quando *a gente* chegou encontrou outras amigas e amigos. (EFF)

Tabela 5. Realização de *nós* e *a gente* na variável sexo

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
Masculino	82 / 87	94%	.70	5 / 87	6%	.30
Feminino	126 / 155	81%	.38	29 / 155	19%	.62

Em relação às poucas realizações da variante inovadora, verificamos, de acordo com os resultados obtidos, que os falantes do sexo masculino apresentam um percentual de 6% de *a gente*, ao passo que os falantes do sexo feminino apresentam um percentual maior de realização – 19%, mostrando, assim, que são as meninas que tendem a utilizar mais a variante inovadora na escrita escolar. Dado confirmado pelos pesos relativos obtidos para a forma pronominal *a gente* – .62 para o sexo feminino contra .30 para o sexo masculino.

Esses resultados vão na mesma direção dos dados obtidos por Brustolin (2010) para a análise da escrita de alunos do ensino fundamental, que mostram que a forma pronominal *a gente* é mais frequente entre as informantes do sexo feminino. Na língua falada, estudos sociolinguísticos (LOPES, 1998; ZILLES, 2007; VIANNA; LOPES, 2012) também mostram que as mulheres, de modo geral, tendem a utilizar mais o *a gente* pronominal.

#### 4.7 Tema da produção textual

A última variável selecionada pelo GOLDVARB X diz respeito ao tema da produção textual. De acordo com Labov (2003), não existe falante de estilo único, há falantes que possuem um campo de alternância maior do que os outros, porém todos modificam algumas variáveis à medida que muda o contexto social e o tema da conversa. O autor ainda ressalta que temas que relatam experiências vividas pelos informantes tendem a apresentar um discurso mais livre e espontâneo, favorecendo, assim, o uso de variantes inovadoras.

Para descrição e análise dos dados, dividimos a variável tema da produção textual em dois fatores, a saber, temas relacionados a experiências pessoais dos alunos, como observamos em (16), e temas não relacionados a tais experiências, como observamos em (17), e partimos do pressuposto de que a forma pronominal *a gente* será mais favorecida nas produções textuais que relatam experiências vividas pelos alunos, como observamos em (18).

(16) Eu fui para uma festa de formatura, lá eu encontrei vários amigos e *nós* ficamos conversando um tempão, depois *nós* fomos beber e dançar. (EMM)

(17) É com o estudo da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita, que  $\emptyset$  nos

comunicamos com as pessoas, *Ø* escrevemos cartas, *Ø* ampliamos nosso conhecimento e *Ø* aumentamos nosso vocabulário. (EFF)

(18) Eu fui para a porta da casa de show e depois minha irmã chegou. *A gente* ficou lá esperando até a hora da entrada, já era noite, mas *a gente* ficou lá. (EFM)

Tabela 6. Realização de *nós* e *a gente* na variável tema da produção textual

Fatores	PRONOME NÓS			PRONOME A GENTE		
	Aplic. / Total	Perc.	PR	Aplic. / Total	Perc.	PR
Experiências pessoais	122 / 153	80%	.32	31 / 153	20%	.68
Experiências não pessoais	86 / 89	97%	.77	3 / 89	3%	.23

De acordo com os resultados obtidos, confirmamos a nossa hipótese de que *a gente* tende a ser mais frequente nas produções textuais que relatam experiências pessoais dos alunos, apresentando um percentual de 20% *versus* 3% quando o tema não se refere a tais experiências. Os pesos relativos reafirmam os resultados percentuais, mostrando que o fator experiências pessoais favorece a realização de *a gente* pronominal, com peso relativo de .68, ao passo que o fator experiências não pessoais desfavorece, com peso relativo de .23.

Embora os textos tenham sido produzidos por alunos mediante certo grau de atenção à escrita, tendo em vista o contexto escolar, esses resultados fornecem evidências de que temas relacionados às experiências pessoais dos alunos apresentam um menor monitoramento, favorecendo mais *a gente* pronominal, ao passo que em temas que não se referem a tais experiências, há um monitoramento maior, favorecendo mais o pronome *nós*, o que corrobora a hipótese de Labov (2008 [1972]) de que temas que relatam experiências vividas pelos informantes tendem a favorecer o uso de variantes inovadoras, uma vez que os informantes ficam tão envolvidos com *o que* relatam e prestam o mínimo de atenção ao *como* relatam.

## 5. Conclusão

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança (Cf. LABOV, 2008 [1972]), focalizamos, neste trabalho, o uso variável dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió, com o intuito de analisar a frequência de uso dessas formas pronominais e os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam tais realizações.

De acordo com os resultados obtidos, verificamos um percentual de 86% de *nós* contra apenas 14% de *a gente* na escrita escolar, o que revela que a pressão normativa em favor da variante conservadora *nós* recupera com êxito uma forma linguística não preferida na língua falada, sendo tal variação condicionada pelos grupos de fatores paralelismo formal, marca morfêmica, preenchimento do sujeito, escolaridade, sexo e tema da produção textual.

Em relação às poucas realizações de *a gente* pronominal, verificamos que seu uso é condicionado pelos fatores *a gente* antecedido por *a gente*, *a gente* acompanhado do verbo na primeira pessoa do plural – P4, quando o sujeito pronominal é foneticamente realizado, na escrita de alunos do ensino fundamental, entre os falantes do sexo feminino e nas produções textuais que relatam experiências pessoais dos alunos.

## Referências

BRUSTOLIN, A. Uso e variação de *nós* e *a gente* na fala e escrita de alunos do ensino fundamental. In: **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Santa Catarina, 2010.

CAVALCANTE, A. **O sujeito pronominal em Alagoas e no Rio de Janeiro: um caso de mudança em progresso**. (Tese de Doutorado). PPGLL/UFAL, 2001.

DUARTE, E. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. (Tese de Doutorado). Unicamp, 1995.

FERNANDES, E. Fenômeno variável: *nós* e *a gente*. In: HORA, D. (Org.). **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa, 2004.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C.; TUCKER, R. (Org.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, p. 235- 250, 2003.

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

LOPES, C. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. DELTA, v. 14, n. 2, 1998.

LOPES, C. **A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

LOPES, C. De *gente* para *a gente*: o século XIX como fase de transição. IN: ALKIMIN, T. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. Vol. III, São Paulo: FLP/USP, 2002.

LOPES, C. **A gramaticalização de a gente em português em tempos real de longa e curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2004.

LOPES, C. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. **Revista Matraga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, jan./jun. 2012.

OMENA, N. A referencia à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA e SILVA, M.; SCHERRE, M. (orgs). **Padrões sociolinguísticos**: estudos de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1996.

OMENA, N. A referencia à primeira pessoa do discurso no plural. In: PAIVA, M.; DUARTE, E. (Orgs.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X**: a variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SANTOS, N.; COSTA, E.; SILVA, F. O uso de “nós” e “a gente” na escrita de estudantes universitários. **Anais do V Forum Identidades e Alteridades**. UFS, Itabaiana, 2011.

SILVA, C. A variação *nós* e *a gente* no português carioca. **Revista do Gelne**, v. 12, n.1, p. 67-74, 2010.

VIANNA, J. **A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2006.

VIANNA, J.; LOPES, C.. A variação entre *nós* e *a gente*: uma comparação entre o português europeu e o brasileiro. **Revista do GELNE**, v. 14, p. 95-116, 2012.

VITÓRIO, E. **Ter/haver existenciais na escrita de alunos dos ensinos fundamental e médio da cidade de Maceió/AL**. 2008. Dissertação (Mestrado Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2008.

ZILLES, A. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007.

Artigo recebido em: 28.08.2015

Artigo aprovado em: 23.12.2015

## **Estamos formando professores que conhecem a variação linguística? Uma análise acerca da importância dos dados e das teorias para o ensino de língua**

**Are we preparing teachers who know linguistic variation? An analysis on the  
importance of linguistic data and theory to language teaching**

Taís Bopp da Silva\*

---

**RESUMO:** Os trabalhos sobre variação do português brasileiro (PB) avançaram no sentido de documentar e explicar a língua. Percebe-se, contudo, um abismo separando ensino e pesquisa, pois o conhecimento científico não tem extrapolado, em todas as suas potencialidades, as fronteiras dos muros acadêmicos. Observa-se, paradoxalmente, que o mercado editorial sobre ensino de língua materna cresce com vigor, porém, privilegia aspectos pedagógicos e metodológicos, como que normatizando a conduta do professor, pouco explorando a apresentação dos fenômenos variáveis. Nesse sentido, se já não formamos mais professores voltados para a defesa do purismo linguístico, como há alguns anos atrás, hoje formamos profissionais muito bem treinados para o discurso acerca da variação, mas com pouco conhecimento dos fenômenos variáveis. Isso se evidencia no modo como alguns desses profissionais classificam certas variantes estigmatizadas: “diferente”, “não quer dizer que é errada”, “apenas inadequada” – o que deixa entrever o predomínio de um tom valorativo (com o cuidado de ser politicamente correto) no modo como descrevem tais variantes. O papel da sociolinguística, no entanto, consiste não apenas em promover a tolerância à variação, mas levar à compreensão de seus mecanismos. Neste artigo, buscamos reunir algumas das contribuições da sociolinguística para o ensino de língua e discutir se essa disciplina tem cumprido a tarefa de mostrar ao professor a pluralidade linguística (o que é necessário para que ele perceba como legítimas as

**ABSTRACT:** Works in Brazilian Portuguese variation field has shown advances in description and explanation levels. However a gulf between academic research and teaching has been noticed since scientific results remain into the scholar circles. Paradoxically, publications on mother language teaching have been spread, however focusing on pedagogic methods instead of variable phenomena presentation. In this sense, although the model of traditional teacher is not the standard anymore, universities fail to graduate professionals who know variable phenomena; differently, these are mostly prepared just to support the talk in favor of language variation acknowledgement. This become evident by the way some teachers qualify certain stigmatized variants as “different”, “not wrong”, “only inappropriate” – what suggests an evaluative attitude towards these variants. The role of sociolinguistics, nonetheless, consists not only of promotion of tolerance of variants but explanation of their mechanisms. In this article, we aim to gather some contributions of sociolinguistics to language teaching in order to discuss whether it has accomplished the task of showing the linguistic diversity or it just represents a way to regulate teaching practices and teacher behavior.

---

\* Centro de Letras e Comunicação da UFPel.



---

variedades com as quais vai se deparar em sala de aula) ou tem se limitado a normatizar comportamentos desejáveis ao professor, constituindo, assim, mais uma fonte reguladora da prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação e Ensino. Contribuições da Sociolinguística. Sociolinguística e Comportamento.

**KEYWORDS:** Language variation and teaching. Developments of sociolinguistics. Sociolinguistics and teacher's behavior.

---

## 1. Introdução

Os estudos sobre linguagem no contexto social seguem diversas tendências e vêm se consolidando desde o século XIX. Através da perspectiva dialetológica (AMARAL, 1920; NASCENTES, 1923), pelo viés geolinguístico (CARDOSO, 2010), ou por meio da sociolinguística quantitativa (a partir do modelo de LABOV, 1966), a descrição do português brasileiro mostra-se hoje um movimentado campo de pesquisas, com muitos fenômenos já documentados. Do mesmo modo, a sociolinguística interacional e a etnografia da fala vêm levantando e discutindo problemas no que tange ao uso da língua.

Quando se fala no ensino de língua materna, é de conhecimento dos linguistas que, em grande parte dos estabelecimentos escolares, a imagem do português que se tentou perpetuar durante muito tempo foi aquela de língua unificada e subordinada aos padrões do português europeu. Essa realidade, contudo, vem aos poucos se modificando. A propagação dos achados da ciência linguística, por um lado, e a relativa democratização do acesso ao ensino, por outro, redimensionaram a visão sobre língua e, conseqüentemente, sobre o modo como é ensinada na escola. Essa nova visão passa por uma revisão da noção de erro linguístico e tem como reflexo a desmitificação da língua literária<sup>1</sup>. Essas mudanças, em conjunto, desembocam numa crise no ensino da língua materna, como veremos.

Com o presente artigo, objetivamos apresentar os principais campos de pesquisa da disciplina denominada sociolinguística, trazendo aspectos, de cada uma, que julgamos contribuir para qualificar o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Iniciaremos apresentando um breve panorama da educação no país; em seguida, faremos uma exposição dos principais campos da sociolinguística, relacionando-os com o ensino de português. Fechamos o trabalho com uma reflexão acerca do aproveitamento da pesquisa

---

<sup>1</sup> Por “língua literária” queremos designar o registro, escrito ou oral, utilizado na veiculação de informação, na transmissão de conhecimento e na produção e divulgação cultural.

variacionista na formação do professor, discutindo o papel das descrições linguísticas, a dinâmica método-conteúdo e o atual estatuto da gramática. Discutiremos, sobretudo, se a sociolinguística tem cumprido seu papel de mostrar ao professor de língua materna a real dimensão da variação do português, ou se o que chega a ele é apenas um discurso esvaziado acerca de uma variação que sequer compreende e do qual, porém, deve se apropriar. Não pretendemos, com este artigo, oferecer fórmulas prontas para o professor ou prescrever soluções. Nosso objetivo é apresentar o conhecimento que cada área dos estudos sociolinguísticos tem produzido, esperando auxiliar os profissionais da área na escolha de caminhos para trabalhar de forma autônoma e crítica, de modo a buscar alternativas para seus impasses.

## **2. Breve panorama da educação no Brasil: o novo público da escola**

A crise no ensino de língua portuguesa não é apenas uma crise de método; é, sobretudo, uma crise social. É uma crise social porque reflete duas grandes transformações, segundo nosso entendimento. A primeira transformação diz respeito à mudança do público que passou a frequentar a sala de aula, que se mostrou mais heterogênea a partir dos movimentos migratórios. A segunda transformação social está relacionada com o prestígio da linguística como ciência, quebrando certas crenças e paradigmas. Iniciemos explorando o primeiro ponto.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), na década de 1960, a população urbana passou a constituir 45% da população total do país. Na escola, a migração de populações rurais para as cidades apresentou uma diversificação social e cultural ao professor. Passaram a conviver lado a lado crianças oriundas de culturas e classes sociais diferentes, detentoras de diferentes falares, que espelhavam principalmente sua condição econômica e sua origem geográfica. A distância cultural que separava as crianças de origem rural das demais crianças e, principalmente, dos seus professores, formados para doutrinar seus alunos no uso de um português qualificado como correto, acabava por desestimular essas crianças, que, então, abandonavam a escola ou apresentavam rendimento abaixo do esperado. Uma política linguística que levasse em conta tal diversidade sócio-cultural fazia-se necessária naquele momento. Contudo, um planejamento com vistas a acolher essa população culturalmente marcada é algo que não se verifica na realidade escolar ainda nos dias de hoje.

Se, conforme apontamos acima, a pesquisa em linguística tem mostrado grandes avanços e, ao mesmo tempo, faltam políticas linguísticas nas escolas, é pertinente nos

perguntarmos sobre qual o papel de tais pesquisas no desenvolvimento de planejamentos educacionais. O papel social da ciência é matéria bastante debatida, mas, dada a nossa limitação de espaço, não nos debruçaremos aqui sobre esse assunto. É fato inegável, no entanto, que existe uma lacuna entre ensino e pesquisa, uma vez que o conhecimento produzido pelos pesquisadores brasileiros tem ficado restrito ao ambiente acadêmico, sendo poucas as propostas que visam fazer uma ponte entre o científico e educacional.

### **3. A ciência linguística e as principais vertentes da sociolinguística**

Na medida em que a linguística concebe a língua como organismo que se autorregula – isto é, que independe de uma regulação externa, normativa –, acaba relativizando os chamados “erros” linguísticos.

Tendo em vista que o erro é uma noção de grandes implicações nas questões de ensino, a linguística passa a estabelecer alguns pontos de intersecção com a pedagogia. Mais do que apontar para a heterogeneidade linguística, mostrando que a língua pode variar no eixo diatópico (que diz respeito à localização geográfica em que está inserido o falante) e no eixo diastrático (de acordo com aspectos sociais), as pesquisas em variação e descrição do português brasileiro têm avançado bastante na construção de uma gramática daquilo que de fato ocorre no português do Brasil, o que respaldaria um programa de ensino baseado em nossa realidade. Fica evidente, enfim, que os achados da linguística, de algum modo, confluem com os objetivos do ensino de língua.

A sociolinguística, por estar mais diretamente ligada a aspectos sociais, supomos ser a disciplina linguística que mais diretamente poderia contribuir para o planejamento das aulas de língua materna. Vejamos um pouco do que essa disciplina tem a oferecer aos professores no que diz respeito ao planejamento de suas práticas.

Primeiramente, devemos esclarecer que estamos fazendo uso do termo sociolinguística em sentido bastante amplo. Por “sociolinguística” estamos designando o estudo da linguagem no contexto social. Essa grande disciplina se subdivide em linhas que variam em seus objetivos específicos e métodos. Neste espaço, vamos apresentar as contribuições que a dialetologia, a sociolinguística quantitativa e a sociolinguística interacional trazem para o ensino de português.

### 3.1 A dialetologia

A tarefa da dialetologia é mapear no espaço geográfico as variações de uma língua. A relação da língua com o espaço geográfico traduz-se na compreensão dos espaços geofísicos como espaços socioculturais. Nesse sentido, a dialetologia pressupõe que diferentes regiões geográficas apresentam diferentes modos de falar em decorrência de contextos culturais que lhes são particulares. Assim, fatores como o tipo de colonização predominante em uma localidade, os papéis representados por homens e mulheres e a mobilidade social de seus habitantes, entre outros, são responsáveis por desenhar a realidade linguística de uma região.

Tendo o pesquisador mapeado os traços linguísticos que caracterizam uma variedade regional, é possível definir o perfil do estudante falante de tal variedade e, assim, traçar estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem. Nesse ponto, é importante pensarmos acerca daquilo que acreditamos serem os meios facilitadores do aprendizado. Facilitar o processo não significa suprimir conteúdos ou minorar sua complexidade pelo fato de estarmos lidando com falantes não usuários da norma culta. Entendemos que o conteúdo alvo de língua portuguesa deva ser o mesmo independentemente do perfil social do aluno. O ponto de partida desse ensino, no entanto, é que deve ser diferente, pois é necessário que, para compreender a importância de aprender uma outra variedade da língua (a norma), o aluno entenda a legitimidade da língua que traz de casa com todas as suas particularidades.

Falantes de variedades de contato do português com línguas de imigrantes muitas vezes são levados a crer, em seu processo de aprendizagem, que falam um português deturpado. Muitos desses falantes, ao entrarem em contato com outras culturas, no momento em que deixam seus lares para trabalhar ou estudar em outras cidades, experimentam um sentimento de inferioridade em relação à variedade que falam. Essa situação de desconforto com a sua identidade cultural poderia ser minimizada caso esse falante fosse levado a compreender que seu modo de falar é tão legítimo quanto qualquer um e que seus traços particulares são determinados por fatores geográficos e culturais.

A dialetologia é um campo de pesquisas relativamente antigo. Segundo Cardoso (2010), o primeiro brasileiro a dar sua contribuição para um atlas linguístico foi Visconde de Pedra Branca, em 1826. Mesmo após tantos anos, a disciplina não foi suplantada por outras, pois vários atlas linguísticos regionais estão em elaboração no Brasil, ou foram recentemente concluídos. É digno de menção o Projeto AliB (Atlas Linguístico do Brasil), um

empreendimento de caráter nacional, em andamento, que busca mapear as variedades que compõe o português no país.

### 3.2 A sociolinguística quantitativa

A sociolinguística quantitativa não só mapeia, mas busca sistematizar a variação levando em conta outras dimensões (relativas a faixa etária, nível social, gênero, entre outras). Trabalhando com a idéia de que toda variedade linguística é sistemática, ou seja, é governada por um conjunto de regras, o sociolinguista busca definir os fatores linguísticos e sociais que motivam as regras variáveis. Além disso, o método quantitativo permite diagnosticar o grau de estabilidade de um fenômeno variável. Através de cálculos estatísticos, o pesquisador tem condições de apontar se duas variantes (por exemplo, “cantar” e “cantá”, no caso em que está em jogo a manutenção do “-r” dos infinitivos verbais) estão competindo igualmente ou se uma delas é predominante a ponto de implementar uma mudança linguística.

Essa disciplina, que correlaciona a língua ao uso, ao contexto social, e, além disso, introduz a noção de regularidade para o campo da fala, traz algumas contribuições importantes para o ensino. A primeira delas é mostrar que a língua é um todo orgânico que é regulado pelo uso. O contexto social, as necessidades dos falantes e as pressões comunicativas são os responsáveis por dar forma à língua. Com isso, a língua jamais sofre restrições de forças prescritivas, de fora para dentro. Língua e uso se alimentam mutuamente, restando pouco trabalho à prescrição na construção da forma linguística.

Outro ponto fundamental é que, sendo a variação controlada por regras – no sentido de regularidade, e não no sentido da normatização –, fato é que os chamados erros ou desvios não são aleatórios. Os falantes não apresentam “erros” idiossincráticos, individualizados. Basta observarmos que, quando se caricaturiza um indivíduo de cultura minoritária, seu português é caracterizado pela presença de traços estigmatizados que, porém, são uniformes no sentido de figurarem na fala de um coletivo de indivíduos e não em um indivíduo isoladamente. Lembremos, por exemplo, que *sempre* o som representado por “l” é trocado pelo som de “r” (“praca” no lugar de “placa”, mas nunca “plimo” no lugar de “primo”, exceto em certas etapas de aquisição da linguagem), que o som representado por “lh” é trocado pelo som de “i” (“paia” em vez de “palha”, mas não “desmalhar” por “desmaiar”, a não ser em casos de hipercorreção), que a marcação de plural privilegia o determinante e nunca o nome (“os carro” e não “o carros”).

A partir, então, do momento em que se admitiu a regularidade nos fenômenos variáveis e que se estabeleceu um método bem definido para sistematizar o aparente caos, muitas pesquisas de descrição do português do Brasil foram levadas a cabo. Conseqüentemente, pode-se dizer que um panorama da norma culta que de fato é usada no Brasil pôde ser vislumbrado. Esses trabalhos, que correlacionam fatos linguísticos a fatores sociais, além de serem amplamente divulgados em periódicos científicos, estão disponibilizados na Gramática do Português Falado, uma série que descreve o português da classe urbana culta a partir dos dados do Projeto NURC (Norma Urbana Culta). A partir do exame dos dados que compõem a norma culta real do português, o professor pode elaborar um planejamento mais realista do ensino de gramática, priorizando o uso da norma real e não a sua idealização.

### 3.3 A sociolinguística interacional

Há ainda um campo da sociolinguística que investiga como se dá a dinâmica da interação entre os falantes. O pressuposto para os linguistas dessa área é que o sucesso da comunicação não é apenas resultado das semelhanças ou diferenças gramaticais nas variedades de dois falantes; é algo que pode ser medido pelo compartilhamento de valores e crenças entre esses falantes.

Sabemos que muitos dos valores que cultivamos são decorrentes dos modelos sociais em que estamos inseridos. Conflitos interpessoais seriam, portanto, muitas vezes, resultado de uma diferença cultural no modo de entender o mundo. Modos de interação também são modos de entender o mundo. Fica evidenciado, por conseguinte, que muitos conflitos em sala de aula nada mais são que conflitos decorrentes das falhas na interação comunicativa e de colisões de crenças cristalizadas. Tendo esse entendimento, o professor estaria mais amparado para resolver conflitos comunicativos, dentre eles aqueles decorrentes de discriminação e intolerância linguística.

A análise de redes (BORTONI-RICARDO, 1985), por sua vez, pode ajudar o professor a compreender o público de sua sala de aula, melhorando a dinâmica da interação a partir do conhecimento do tipo de rede social da comunidade em que a escola está inserida. Algumas redes sociais se caracterizam pela sobreposição de vínculos entre seus membros (por exemplo, o médico de minha família é também meu vizinho), o que leva a uma maior informalidade na interação verbal. Em outras redes sociais, os indivíduos se relacionam com um número maior de pessoas, mas não predomina a sobreposição de vínculos (nesse caso, meu médico é apenas

um prestador de serviço, o que restringe nosso contato aos momentos de consulta), o que gera uma pressão por mais formalidade nas interações.

O conhecimento do tipo de rede social em que estão inseridos seus alunos é fundamental para um professor. É necessário entender que muitas vezes um aluno que traz para a sala de aula uma linguagem mais informal não está sinalizando indisciplina, rebeldia ou resistência, mas o faz porque a sua comunidade como um todo tem na informalidade um consenso.

Como o papel da escola é mostrar ao aluno que a língua deve se adequar a determinadas situações de uso, o professor também deve estar atento à noção de competência comunicativa (Hymes, 1972). Esse conceito vem a se somar ao de competência linguística. Se a competência linguística diz respeito às regras subjacentes que governam a boa formação de estruturas da língua, a competência comunicativa se atém à obtenção da fala adequada a diferentes tipos de interação verbal, em um contínuo que vai do mais formal ao mais informal. O aluno deve ser levado a compreender que, para transitar de um estilo mais informal para um estilo mais formal, é necessária a aquisição de um repertório linguístico em muitos pontos diferente daquele que traz de casa, ou seja, um repertório aprendido via instrução formal. Como consequência, o aprendizado deixa de ser visto como substituição de uma variedade linguística por outra, pois, na verdade, o aprendiz está apenas agregando novos modos de usar a língua.

#### **4. Refletindo sobre a relação entre teoria e prática**

A partir da exposição feita acima, evidencia-se que o ensino de língua materna pode ter forte amparo em pesquisas tanto sobre a real língua que falamos quanto sobre interação linguística. A pergunta a que chegamos é, então, a seguinte: por que há crise no ensino de português?

Vivenciamos, sim, uma crise no ensino de português, apesar de tanta pesquisa e do crescimento da produção bibliográfica destinada ao aperfeiçoamento dos professores. Se há alguns anos imperava um ensino rígido de gramática, com fins normativos, mais do que comunicativos, pode-se dizer que, hoje, vivenciamos um pouco do oposto. Muitos professores deixam entrever, por meio de seus discursos supostamente inclusivos, a idéia de que “não é preciso ensinar português na escola porque o aluno já sabe português”. Paralelamente, esses mesmos professores – ou o aluno de letras quando em estágio curricular – sentem-se desamparados e inseguros para preparar um projeto de ensino fundamentado na idéia de que “não é necessário ensinar português”. Vive-se, pois, uma crise no ensino de língua materna.

Como já foi dito, essa crise tem raiz em fatores diversos. Um dos mais notáveis é o equívoco no manejo de noções como “ensinar”, “português” e “gramática”. Sabemos que “ensinar”, no que diz respeito ao ensino formal da língua materna, carrega o sentido de aprimorar, de ampliação do repertório linguístico. “Português”, por sua vez, são vários: pode ser aquele que falamos em casa, aquele que usamos para lidar com problemas fora da esfera da vida doméstica, ou aquele com que nos deparamos na leitura do jornal ou da revista. Já a “gramática” pode ser um compêndio de regras que normatizam o “bom português”, pode ser um instrumento para auxiliar a nossa comunicação, de acordo com nossos propósitos, mas é, sobretudo, o conhecimento internalizado, intuitivo, que todo falante possui acerca da sua língua. Isso tudo esclarecido, temos condições para desmentir o equívoco de que não é necessário ensinar português. Uma vez que “português” é apenas uma noção que expressa um conjunto amplo de variedades, ensinar português é ensinar o aluno a transitar de uma variedade a outra, de um estilo a outro. Nesse aspecto, se um profissional defende ser perda de tempo ensinar português é porque desconhece as noções de variação, adequação, estilo e gramática, ou acha que pode subtrair do falante o direito de dominar a variedade em que a literatura, a cultura, o conhecimento e a informação oficial são divulgados.

Ante a existência desse pensamento, é possível concluir que, ainda que a ciência linguística tenha trazido avanços e que, apesar de a sociolinguística oferecer resultados que possam oferecer aplicações ao ensino de língua materna, há um grande abismo entre ensino e pesquisa. Grande parte da bibliografia destinada ao professor, apesar de trazer informações sociolinguísticas, se atém principalmente a questões metodológicas. No entanto, de pouco adianta um professor ter amplo conhecimento de métodos de ensino se não tem acesso a pesquisas sobre o que de fato ocorre na língua que fala. É fato, porém, que professores que não têm conhecimento sobre os fatos da língua que irão ensinar estão sendo formados nos nossos cursos de letras.

Toda essa discussão foi feita com o intuito de apontar para a necessidade de elaboração de programas de ensino de linguística nos cursos de letras que apresentem mais amplamente as contribuições da sociolinguística. Pensamos que existem aspectos que são igualmente importantes e que não podem ser negligenciados num programa de sociolinguística para futuros professores. Esses aspectos dizem respeito a principalmente a (1) variação no sistema gramatical da língua, (2) o tipo de rede sociolinguística em que podem estar inseridas as escolas e (3) a interação professor-aluno em sala de aula.



Nos parece que o primeiro aspecto anda um pouco ofuscado diante dos aspectos interacionais e sociológicos. No entanto, o professor não pode limitar sua prática à repetição do discurso de que as línguas variam e de que se deve combater o preconceito linguístico. É fundamental que ele primeiramente conheça a língua que vai ensinar a seus alunos em todos os seus aspectos variáveis para que possa sustentar o discurso de legitimação da variação e de combate ao preconceito. É necessário saber, por exemplo, como funciona o sistema de concordância em sua língua e como se dão as permutações fonéticas nas diversas variedades de fala. É fundamental, enfim, ter conhecimento tanto do uso do português quanto da sua estrutura. Sem o conhecimento da lógica da variação e de toda a sua amplitude, o professor não compreenderá o fenômeno variável e apenas substituirá o discurso do purismo linguístico pelo discurso do politicamente correto, porque assim foi doutrinado.

Ao deixar o plano do velho purismo para transitar no plano do politicamente correto, o professor não avança para além de uma atitude valorativa em relação à língua. O que era considerado “errado” no discurso purista passará a ser “apenas inadequado”, no plano dos termos politicamente corretos, revelando que o professor não se apropriou de um entendimento crítico da língua. Somente conhecendo a variação, os dados variáveis, sua distribuição e seus mecanismos de funcionamento é que o professor poderá finalmente sair do nível valorativo do conhecimento da língua e passará a reconhecer como legítimas a língua em toda a sua diversidade.

## 5. Considerações finais

Nosso trabalho buscou contribuir para o ensino de língua materna a partir da revisão de algumas abordagens sociolinguísticas. Vivemos em uma época em que a gramática normativa vem perdendo sua credibilidade no cenário de ensino e, ao mesmo tempo, inovações na pedagogia da língua ainda não se constituem um corpo coeso de propostas ou mesmo não desfrutam de boa receptividade. Acreditamos que os avanços trazidos pelos estudos da linguagem no contexto social podem auxiliar na orientação dos professores quanto à delimitação de suas estratégias de ensino.

Da pergunta central deste artigo, derivaram-se outras. A primeira delas diz respeito à relação teoria-prática. Na medida em que apresentamos os temas e os achados das principais áreas dos estudos sociolinguísticos, uma questão torna-se inevitável: (a) Como fazer a ponte entre tais achados e o ensino da língua materna? Essa preocupação parece estar relacionada ao

fazer acadêmico e deve estar presente na agenda de responsabilidades do professor que atua na formação universitária. Isso significa dizer que cabe ao professor de linguística orientar seu aluno, futuro professor de português, na seleção de leituras das quais possa aproveitar aspectos que lhes serão úteis em sala de aula. É importante ter em mente, nesse aspecto, que o equilíbrio entre as diferentes abordagens sociolinguísticas é mais importante que o aprofundamento teórico de um mesmo assunto. Ou seja, de nada adianta um professor de linguística municiar seu aluno em questões de política linguística e negligenciá-lo quanto a leituras sobre aspectos da variação estrutural da língua. Não podemos formar professores com um bom discurso sobre inclusão, mas que se sentem embaraçados quando o assunto é o conhecimento sobre a língua que se fala no Brasil. Outro ponto fundamental, nesse sentido, é que o professor de sociolinguística promova um intenso trabalho com dados variáveis da língua. Se o aluno universitário somente for treinado para sustentar o discurso sobre o respeito às variedades, sem conhecê-las de fato, não estará sendo honesto em relação à sua prática. Desse modo, apenas estará atendendo a exigência de performar um comportamento normatizado pela academia.

Também derivadas da questão central deste trabalho são as perguntas (b) e (c), as quais devem estar presentes no fazer diário do professor de português na escola. Tais perguntas são: (b) Como equacionar a dinâmica *variação/ensino da norma* nas salas de aulas? (c) De posse de um repertório teórico, o que o professor de língua materna deve apresentar e o que não deve apresentar aos seus alunos? Em relação à questão (b), nos parece que variação linguística e ensino da norma culta não são coisas excludentes. Admitir a variação não implica negarmos a necessidade de se ensinar uma norma unificadora; muito pelo contrário: entender a variação é admitir a necessidade de uma espécie de “língua franca”, ensinada na escola a fim de democratizar o acesso à informação e ao conhecimento, independentemente da língua falada em casa por um indivíduo. A questão (c) parece um tanto mais delicada. A linguística como ciência obteve parte de seu prestígio no confronto que travou com a gramática tradicional, um estudo não científico da linguagem. Isso levou muitos professores e alunos de letras a pensar que a linguística substituiria a gramática quando, na verdade, as duas disciplinas têm domínios diferentes. Nesse ponto, é importante ressaltar que não é papel do professor de português levar conteúdos de linguística para a sala de aula de língua materna. O papel da linguística, na formação do professor é, antes, o de um conjunto de conhecimentos com a finalidade de ampliar e criticizar o entendimento da língua que falamos e ensinamos. Seu papel é, pois, o de orientar o professor na elaboração de seus conteúdos didáticos e na sua atitude em sala de aula. Um

professor bem orientado certamente saberá traçar um plano de aula inclusivo e que contemple os conhecimentos de gramática.

Esperamos, com esse artigo, estimular os professores a buscar nos trabalhos de descrição linguística material para melhor trabalhar com o ensino de uma língua real. Tais trabalhos só fazem sentido se servirem para a compreensão do funcionamento da língua, compreensão essa fundamental para o professor de português. Se não houver uma ponte entre toda a pesquisa feita na academia e o ensino nas escolas, os dados e as análises sociolinguísticas acabarão por se tornar um descritivismo vazio.

Por outro lado, não basta condenar a gramática normativa e admitir passivamente a existência da realidade variável. Esta parece uma postura acomodada. É necessário colocar no lugar da prescrição de uma língua ideal o estudo de uma gramática de usos. Para isso, é urgente apresentar aos estudantes de Letras as forças internas e externas que regem cada fenômeno variável, para que construam autonomamente a crença de que a língua é dinâmica. Do contrário, se não apresentarmos as evidências da variação (contidas nos dados estruturais, nos dados de uso e nos textos que questionam as estruturas sociais) e, ao mesmo tempo, exigirmos que nossos alunos defendam a diversidade linguística, estaremos mais uma vez contribuindo para um ensino de português dogmático e doutrinário.

### Referências bibliográficas

AMARAL, A. **O dialeto caipira**: gramática e vocabulário. São Paulo: Hucitec, 1982, 4ª edição [1ª edição: 1920].

BORTONI-RICARDO, S. M. **The urbanization of rural dialect speakers**: a sociolinguistic study in Brazil. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação em Língua materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, S. A. M. **Geolinguística**. Tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HYMES, D. Communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York city**. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953, 2ª edição [1ª edição: 1923]

Artigo recebido em: 01.09.2015

Artigo aprovado em: 14.12.2015

## **Falarra tanto que cansarra: a aspiração de /v/ no morfema verbal -ava no falar de Fortaleza-CE<sup>1</sup>**

**Falarra tanto que cansarra: the aspiration of /v/ on verbal morpheme -ava in the talk of Fortaleza-CE**

Ana Germana Pontes Rodrigues\*  
Aluiza Alves de Araújo\*\*

**RESUMO:** Este estudo aborda o enfraquecimento da fricativa /v/, no falar popular de Fortaleza, cuja realização ocorre, como em ta[v]a (manutenção) ~ ta[h]a (aspiração), em contexto de pretérito imperfeito do indicativo da primeira conjugação (/ava/). Nosso objetivo é analisar, à luz da Sociolinguística Variacionista, o efeito de fatores linguísticos e sociais sobre a realização variável da fricativa /v/ na comunidade de fala fortalezense e averiguar se o fenômeno encontra-se em variação estável ou se há indícios de uma mudança em progresso. Nossa amostra é constituída por 48 informantes do projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR). No contexto aqui analisado, foram obtidos 1.816 dados, dos quais 839 (46,2%) foram de aspiração. As variáveis apontadas pelo GoldVarb X como relevantes foram (nesta ordem): escolaridade, registro, frequência de uso, faixa etária, tipo de sílaba, gênero/sexo e dimensão do vocábulo. A variável linguística mais relevante, a frequência de uso, mostrou que quanto mais usual um termo, maior será a aspiração de /v/. A escolaridade, a variável mais importante de todas, é aliada da variante aspirada entre os informantes com 0 a 4 anos de escolarização, o que reforçou a hipótese de estigmatização do fenômeno nesta comunidade de fala; a faixa etária indicou que os maiores índices com a variante aspirada ocorreram, preferencialmente, na faixa de 50 anos ou

**ABSTRACT:** This study verses about the weakening of fricative /v/, in the popular talk of Fortaleza, whose realization occurs, for example on ta[v]a (maintenance) ~ ta[h]a (aspiration) in the context of imperfect indicative of the first conjugation (/ava/). Our goal is to examine, in light of Variationist Sociolinguistics, the effect of linguistic and social factors in the variable realization of fricative /v/ in community of speech of Fortaleza and to ascertain if the phenomenon is in stable variation or if there is evidence of a change in progress. Our sample is constituted of 48 informants of the project Oral Norm the Fortaleza's Popular Portuguese (NORPOFOR). In the context considered here, 1,816 data were obtained, of which 839 (46.2%) were of aspiration. The variables identified by the GoldVarb X as relevant were (in this order): scholarship, registration, frequency of use, age, type of syllable, gender /sex and size of the word. The most relevant linguistic variable (frequency of use) showed that the most common one term, the greater the aspiration /v/. The scholarship, the most important variable of all, is allied of aspirated variant between informants with 0-4 years of schooling, which reinforced the hypothesis phenomenon of stigmatization in this community of speech; the age indicated that the highest rates with the aspirated variant occurred, preferably, in the range of 50 years or more, which pointed to the evidence of a change in progress.

<sup>1</sup> Este artigo é parte da dissertação de mestrado de Rodrigues (2013).

\* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UECE.

\*\* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UECE.

---

mais, o que nos apontou indícios de uma mudança em progresso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aspiração de /v/. Sociolinguística variacionista. Falar de Fortaleza.

**KEYWORDS:** Aspiration of /v/. Variationist Sociolinguistics. Speech of Fortaleza.

---

## 1. Introdução

Considerando o caráter social da linguagem e a dicotomia língua/fala, optamos pela abordagem laboviana (LABOV, [1972] 2008), que reelabora o conceito de Saussure (1973) e reduz língua/fala a uma única concepção, sem dividi-las, tomando como tema central a noção de que “fato social” é a existência da língua na comunidade, que, por sua vez, é exterior ao indivíduo. Além disso, essa abordagem focaliza a maneira como esse “fato social” é apreendido e modificado pelo falante, o que nos leva ao entendimento de que a língua pode variar de um indivíduo para outro, dependendo das situações sociocomunicativas em que eles a utilizam.

No entanto, segundo Labov ([1972] 2008), a explicação para a variação não se encontra no indivíduo, mas sim na comunidade à qual ele pertence. Nessa concepção, o indivíduo não existe como uma unidade; ele é estudado porque fornece os dados para descrever a comunidade, mas ele, em si, não constitui uma unidade linguística, isto é, um objeto onde encontraremos explicações para fenômenos linguísticos. A realidade linguística estaria, sim, na comunidade de fala.

Para a sociolinguística, o que encontramos nas comunidades de fala é a variação de estruturas heterogêneas, abolindo, dessa forma, a ideia de falante com estilo único (LABOV, [1963] 2008). É nesse sentido que a sociolinguística encontra seu objeto de estudo: a diversidade linguística dentro da comunidade de fala. Uma comunidade de fala não consiste num grupo em que todos os falantes usam as mesmas formas, mas sim compartilham as mesmas normas a respeito da língua. Essas variações na língua comportam regularidades, encontradas no final do processo e não no início, passíveis de definição, o que garante à língua a sua sistematicidade dentro do universo aparentemente caótico da variação. É a chamada variação sistematizada.

No português popular falado na cidade de Fortaleza, a fricativa /v/ é produzida de forma variável, como mostram as formas linguísticas ta[v]a ~ ta[h]a (Inq.<sup>2</sup> n° 06) retiradas de

---

<sup>2</sup> Inq. = Inquérito.

nossos dados. Assim, notamos que: /v/ se realiza como [v] (manutenção) e como [h, f̃] (reificação<sup>3</sup>). Na audição de inquéritos do NORPOFOR (Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza), encontramos variação semelhante com o uso das fricativas /s z ʒ ʒ/, na posição de ataque silábico e de coda, como encontramos em: negó[s]io de meia ~ nego[h]o de mêa; ca[z]a ~ ca[h]a; me[z]mo ~ me[h]mo; ma[ʃ]tigar ~ ma[h]tigar; a gente ~ a [h]ente; mai[s] fácil ~ mai[∅] fácil; é me[z]mo ~ é me[∅]mo; dois tipo[ʒ] de ~ dois tipo[∅] de.<sup>4</sup>

Assim, observamos que: /v/ pode se realizar como [v] ou como [h] (aspiração); e /s z ʒ ʒ/ se realizam como [s z ʒ ʒ], como [∅] (apagamento) ou como [h, f̃] (aspiração). No entanto, no presente estudo, resolvemos restringir nossa análise apenas para o contexto de /v/ em posição de morfema do pretérito imperfeito do indicativo (-ava).

O nosso objetivo é examinar as variáveis linguísticas (contexto fonológico subsequente, tipo de sílaba, dimensão do vocábulo e frequência de uso do segmento) e sociais (gênero/sexo, faixa etária, escolaridade e registro) que atuam sobre a aspiração, proporcionando-nos averiguar, a partir dos resultados obtidos, se o fenômeno encontra-se em variação estável ou se há indícios de uma mudança em progresso.

Em relação a essas variáveis, nossas hipóteses eram de que: quanto maior a frequência de uso do item lexical, maior será a sua probabilidade de ocorrer na forma aspirada; as variáveis contexto fonológico subsequente, tipo de sílaba e dimensão do vocábulo não são relevantes para o fenômeno estudado (nesse contexto em específico); a realização variável de /v/ no português falado em Fortaleza é um fenômeno que reflete variação estável; quanto menor o grau de escolaridade, maior o enfraquecimento de /v/; quanto maior a faixa etária, menor será a manutenção; o enfraquecimento de /v/ ocorre em ambos os gêneros/sexos; quanto menor o monitoramento estilístico no registro da gravação, maior será a aspiração.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, usaremos, como sinônimas, as palavras aspiração, reificação, enfraquecimento e glotalização.

<sup>4</sup> Exemplos retirados do Inquérito 99.

## 2. O enfraquecimento de /v/ no contexto “-ava” do pretérito imperfeito em estudos do português do Brasil

Alguns dos primeiros trabalhos que registraram o fenômeno na variedade de fala brasileira foram: Aguiar (1937), Seraine (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988), Gueiros (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988), Bueno ([1955] 1967), Silva Neto (1979)<sup>5</sup> e Macambira (1987). Mesmo alguns autores tendo constatado que eles não seguiram um rigor científico, não se pode negar a sua qualidade nem o seu pioneirismo:

Tais trabalhos, na grande maioria, foram feitos por pesquisadores que, apesar da qualidade e do pioneirismo de seus trabalhos, não seguiram uma metodologia científica que nos assegure sua pertinência. (ARAGÃO, 2004, p. 21).

Monteiro (2001), inclusive, comenta sobre a qualidade de tais trabalhos realizados em uma época em que as pesquisas dialetológicas no Brasil ainda careciam de recursos técnicos. Mesmo assim, muitas observações e conclusões feitas por tais autores são, em grande parte, válidas até hoje. “Em todas as suas observações, o que se constata é um notável senso de percepção e de espírito científico.” (MONTEIRO, 2001, p. 30).

O primeiro desses trabalhos é o de Aguiar (1937, p. 298) que, ao traçar uma fonética do português do Ceará, descreve a ocorrência do *r* velar<sup>6</sup>, também chamada por ele de “faucal”<sup>7</sup>, no lugar de *j* (*hente/gente*), *s* (*ur-dia/os dias, verde/desde*) e *z* (*fahê/fazer*). Esse *r* velar também aparecia no lugar de *v*, no dialeto “rústico” e no infantil, como: *estaha* (estava), *ahia* (havia), *hamo* (vamos), *cahalo* (cavalo).

Nos “Anais do Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada” (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988), há também registros da pronúncia aspirada da fricativa /v/ com marcas estigmatizantes.

A respeito do enfraquecimento de /v/, Seraine (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988) registra o seu apagamento nas palavras “você”, “cavalo” e “vaca”. Na palavra “cavalo”, ele comenta que, entre os almocreves, é comum ouvir-se “caálo” ou “áalu”, como forma de

---

<sup>5</sup> Não comentaremos sobre o estudo de Silva Neto (1979, p. 627), porque o seu registro é a própria pesquisa de Martinz de Aguiar (1937).

<sup>6</sup> Será mantida a mesma transcrição dos textos originais.

<sup>7</sup> “Consoante faucal que emitimos ao rir (*ha-ha-ha*), embora um pouco mais atenuada.” (AGUIAR, 1937, p. 290).



chamamento. “Tem-se a impressão, muitas vezes, de estar ouvindo ‘carrálu’.” (SERAINÉ, 1938). O autor conta ainda que um outro autor cearense, Antônio Sales, “registra ‘aca’ (vaca) entre os analfabetos.” (SERAINÉ, 1938).

Nesses mesmos “Anais”, no artigo “Importância da Unidade Ortoépica da Língua Nacional e como Assegurá-la em Face aos Dialectos Regionais”, Jerônimo Gueiros (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988) comenta sobre a aspiração de /v/ em Pernambuco também entre as camadas analfabetas, “pronunciado preguiçosamente. Assim, dizem: ‘Ele estaha em casa’, ou mais comumente – ‘Ele taha em casa’.” (GUEIROS, 1938).

Silveira Bueno ([1955] 1967, p. 22-3) também registra esse fenômeno, mas da seguinte forma:

Há no Norte do Brasil todo e também no Rio de Janeiro, talvez por causa do grande número de nortistas aí residentes, um r<sup>8</sup> gutural [...]. De estudos por nós feitos em vários meses de observação nos estados da Bahia, Alagoas, Pernambuco e na cidade do Rio de Janeiro, notamos que, em muitas pessoas, mormente quando o nível intelectual é inferior, este r gutural já se vai transformando em pura aspiração representada pelo h ou pelo j em espanhol.

Assim, novamente nos deparamos com uma análise estigmatizante referente ao uso da variante aspirada, pois o autor a associa a pessoas de baixo nível intelectual, como se o seu uso pudesse categorizar duas classes de pessoa: as de alta e as de baixa intelectualidade.

Macambira (1987), por sua vez, usa o termo *espirante*, referindo-se ao **f**<sup>9</sup> e ao **v** labiais e ao **r** aspirado. Por esse motivo, a pronúncia do **v** como **r** espirante em algumas regiões cearenses “demonstra com evidência o parentesco fonético entre as duas fricativas” (MACAMBIRA, 1987, p. 273). Por exemplo, “**carralo rei**” para “**cavalo velho**”, “**rambora**” para “**vambora**”. Ele menciona que esse fenômeno ocorre inclusive no português coloquial de Fortaleza, “na boca de formandos e formados” (1937, p. 274).

O fenômeno que nos propomos a analisar neste trabalho tem sido investigado em algumas variedades do Português do Brasil, especialmente em variedades localizadas na região Nordeste. As pesquisas que encontramos, numa perspectiva variacionista e/ou dialetológica, foram as de Roncarati e Uchoa (1988), Alencar (2007), Marques (2001), Canovas (1991) e Pelicioli (2008).

---

<sup>8</sup> Transcrição igual à original.

<sup>9</sup> O autor utilizou essas letras, com esse grifo, para representar os símbolos fonéticos.

Utilizando o método de análise quantitativa, a pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988; RONCARATI, 1999) analisa a aspiração e o apagamento das fricativas /v, z, ʒ/ na fala cearense, procurando determinar o seu contexto linguístico (fatores: distância de tonicidade e qualidade vocálica) e pragmático, medindo também o nível de estigmatização do fenômeno, através de um teste de atitudes linguísticas. Esses dados foram baseados em uma pequena amostra, com 10 falantes (6 homens e 4 mulheres), com escolaridade de 1º (Ensino Fundamental) e 2º graus (Ensino Médio) e uma informante analfabeta. A faixa etária é dividida entre um informante da faixa 1 (de 10 anos), dois da faixa 2 (um de 14 e outro de 15 anos), três da faixa 3 (um de 21, outro de 22 e um de 24) e também três da faixa 4 (um de 38, dois de 40 e um de 42). Além desses fatores sociais e linguísticos, os autores procuraram isolar o efeito do léxico e dos condicionantes discursivos, efetuando um levantamento dos itens mais frequentes em cada entrevista, calculando a frequência absoluta deles (dos aspirados e não-aspirados).

Os resultados dos fatores sociais revelaram que, quanto à escolaridade, o índice de enfraquecimento de /v/ (0,89<sup>10</sup>) é menor em falantes com as séries iniciais do 1º grau; os resultados gerais para os fonemas /v, z, ʒ/ foram: analfabetos (0,45 – 42/46), 1ª a 4ª série (0,78 – 99/130), 5ª a 8ª série (0,30 – 161/235) e 2º grau (0,42 – 68/97). Quanto à classe social, o enfraquecimento de /v/ só é favorecido pela classe baixa (0,66), mas não pela média (0,34). Quanto ao sexo, o enfraquecimento de /v/ é ligeiramente beneficiado pelos homens (0,51), ao contrário das mulheres (0,48). Quanto à idade, a aspiração de /v/ tem um índice maior (0,80) entre os da faixa etária de 14 e 15 anos; os resultados gerais dessa variável para os fonemas /v, z, ʒ/, também analisados por eles, foram: faixa 1 – 10 anos (0,85 – 25/25), faixa 2 – 14 e 15 anos (0,28 – 3/5), faixa 3 – 21, 22 e 24 anos (0,38 – 149/212) e faixa 4 – 38, 40 e 42 anos (0,40 – 193/265).

Os fatores linguísticos analisados foram a distância de tonicidade e a qualidade vocálica. Quanto à distância de tonicidade, a distância antecedente 1 é a única favorecedora do enfraquecimento de /v/ (0,73). Para exemplificar esse contexto, eles citam: “na ditadura ta[h]a pior que isso”. Para as demais distâncias antecedentes (0, 2, 3 e 4)<sup>11</sup>, os valores não foram relevantes. Quanto à distância da tônica seguinte, o enfraquecimento teve como aliadas as

<sup>10</sup> Peso relativo.

<sup>11</sup> Exemplos de frases para cada distância com seus pesos relativos: 0 – “# [h]á buscar uma rôpinha” (0,50); 1 – “na ditadura ta[h]a pior que isso”; 2 – “Tinha que le[h]á pro Frifor” (0,48); 3 – “a gente apro[h]eita[h]a um horário” (0,40); 4 – “O gado [h]em em cima...” (0,37). (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 29)

distâncias 4 (0,68), 1 (0,61), 3 (0,57) e 5 (0,55)<sup>12</sup>. Quanto à qualidade vocálica, o enfraquecimento de /v/ foi privilegiado com a vogal /a/, tanto antecedendo (0,78 – 66/471) quanto sucedendo (0,64 – 72/405) o segmento; em posição intervocálica, o grupo /ava/ se mostrou o maior aliado da regra (0,85 – 62/245), levando em consideração a totalidade dos contextos em quaisquer posições (pré, pós e intervocálica).

Os autores buscaram ainda medir o nível de usualidade<sup>13</sup>, associando-o ao grau de favorecimento ou não do enfraquecimento, considerando que o fenômeno poderia ser melhor explicado à luz do difusionismo lexical<sup>14</sup>. Para fazer esse levantamento lexical, os autores incluíram, além das 10 entrevistas: uma de IMP (Interação Médico-Paciente), gravada no Instituto Psiquiátrico do Ceará, com 3 participantes, e 4 gravações de falantes do interior, pertencentes ao Projeto ALECE (Atlas Linguístico do Ceará). Os falantes do interior possuíam as seguintes características: três mulheres, uma de 41 anos, da classe alta; outra, de 9 anos, da classe baixa e a terceira, de 46 anos, da classe média; e um homem, de 45 anos, da classe média<sup>15</sup>.

Os autores consideraram como itens “mais frequentes” tanto aqueles que seriam produzidos pela totalidade dos falantes da amostra quanto um item que fosse muito frequente no léxico de um falante, incluindo o seu uso interiorano ou cidadão<sup>16</sup>. Além disso, eles elaboraram uma espécie de verbete para cada item lexical, contendo suas realizações plenas (manutenção) e enfraquecidas. Ao final, foi organizado um dicionário para cada fricativa (/v/, /z/ e /ʒ/) e foi feito um cálculo das frequências globais dos informantes.

Nos resultados dessa pesquisa, o morfema do imperfeito foi selecionado em primeiro lugar. Os verbos com esse morfema são os mais usuais no léxico de todos os falantes do *corpus* por eles analisado: com os fortalezenses da amostra básica (10 falantes), a aspiração atingiu 25,86%; com os 3 participantes da Interação Médico-Paciente (IMP), esse índice foi de 68,29%; e nos 4 falantes do interior, esse valor foi ainda maior, 77,77%. Além disso, comprovam ainda

---

<sup>12</sup> Exemplos de frases para cada distância com seus pesos relativos: 4 – “chega[h]a na maior.” (0,68); 1 – “Se ti[h]er um poder aquisitivo (0,61); 3 – “[h]ai fazer cursinho.” (0,57); 5 – “porque ta[h]a muito cansado.” (0,55); 2 – “que o velho ta[h]a morto.” (0,49); 0 – “A gente dança[h]a...” (0,15). (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 32)

<sup>13</sup> Esse termo foi usado pelos autores e resolvemos respeitar a denominação original da variável. Posteriormente, utilizaremos uma variável com critérios semelhantes que resolvemos denominar “frequência de uso”.

<sup>14</sup> O difusionismo lexical privilegia o controle lexical e desloca o foco da mudança da unidade fonológica para a unidade morfo-lexical, prevendo afetamento gradual do léxico. (RONCARATI, 1999, p. 2).

<sup>15</sup> Os níveis de escolaridade não são especificados, apenas o da mulher de 46 anos, que possuía o 1º grau (atualmente, Ensino Fundamental) incompleto.

<sup>16</sup> Exemplos: ca[h]alo (interiorano) e esta[h]a (cidadino e interiorano).

que quanto maior a usualidade do verbo, maior será a probabilidade do seu enfraquecimento, como aconteceu com os verbos “ta[h]a” (23 ocorrências na amostra básica) e “queixa[h]a” (3 ocorrências na IMP). Em segundo lugar, vieram os verbos “gosta[h]a” (10 ocorrências na amostra básica), “brinca[h]a”, “toma[h]a” e “fica[h]a” (estes três no interior do Ceará), seguidos por “da[h]a” (6 ocorrências na amostra básica).

Por fim, o teste de atitudes que os autores aplicaram revelou que: a situação de fala informal favorece o enfraquecimento; o enfraquecimento é uma marca masculina – sinalizaria “manifestação de ‘macho’” (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 93); os da faixa 4 (38, 40 e 42 anos) enfraquecem mais as fricativas; há uma forte correlação entre nível de estigmatização e origem do falante (as mais estigmatizadas são atribuídas a falantes interioranos); a usualidade de um item lexical e a aceitação dos itens enfraquecidos caminham juntas.

Com um intervalo de quase uma década, o assunto sobre as fricativas no falar cearense voltou a ser descrito. Desta vez, por Alencar (2007), em sua tese de doutorado, ao fazer um estudo sócio-dialetal sobre a realização dos róticos (/r/ e /r/) na língua falada em Fortaleza, descrevendo a ocorrência do enfraquecimento nas fricativas vozeadas /v/, /z/ e /ʒ/, em determinados contextos. Seu *corpus* constituiu-se de entrevistas feitas com 24 informantes fortalezenses, de diversos bairros, e distribuídos igualmente de acordo com duas faixas etárias (de 18 e 30 anos e de 45 a 60 anos), os dois sexos biológicos (masculino e feminino) e dois níveis de escolaridade (ensino fundamental e ensino superior). Ela utilizou o QFF (Questionário Fonético-Fonológico), o QSL (Questionário Semântico-Lexical), os TDS (Temas para Discursos Semidirigidos) e as PM (Perguntas Metalinguísticas) do projeto ALiB (Atlas Linguístico do Brasil).

A análise dessa autora conclui que o enfraquecimento de /v/ é mais frequente com a vogal /a/, e o maior número de ocorrências se dá com a desinência /ava/ do imperfeito do indicativo (ex.: brinca[h]am) e com as formas verbais de IR (ex.: [h]amos)<sup>17</sup>. Além disso, a autora considera que, numa situação menos monitorada, ocorre, com maior frequência, o enfraquecimento dessas fricativas. No final, Alencar (2007) faz a seguinte consideração:

A “reificação” das fricativas [...] /v/, /z/ e /ʒ/, que ocorre de modo significativo nos informantes, constitui uma marca muito forte no falar fortalezense,

---

<sup>17</sup> Os exemplos e suas transcrições estão iguais aos da autora.

revelando a importância de um estudo mais aprofundado de descrição do PB. (ALENCAR, 2007, p. 138).

Extrapolando as fronteiras do Ceará e analisando os trabalhos sobre a realização das fricativas em outros estados do Brasil, encontramos o trabalho de Canovas (1991) sobre o falar de Salvador. Sua pesquisa analisa a realização de /S/ pós-vocálico e de /v, z, ʒ/ em ataque silábico. Sua amostra constituiu-se de 45 informantes, distribuídos desta forma: escolaridade (1º, 2º e 3º graus) e idade (faixa 1: de 13 a 20, faixa 2: de 21 a 45 e faixa 3: de 46 a 70 anos). Ela não levou em consideração a variável sexo por constatar que, em seus dados (assim como na maioria de outros estudos linguísticos), as mulheres apontam um comportamento linguístico conservador. Portanto, o sexo do informante só foi determinado para informar mais uma característica sua. As gravações foram feitas pela autora e tinham um caráter semi-informal. Além dessas, ela também coletou entrevistas televisivas de 79 informantes de nível superior, com idade entre 25 a 60 anos, sendo apenas 8 do sexo feminino, em situações de fala formal.

Segundo a autora, em /v, z, ʒ/, o processo de enfraquecimento encontra-se em fase embrionária. O uso da forma padrão é quase unânime, com 4,13% de uso da variante aspirada (72/1744). A fricativa /v/ teve resultados diferentes, pois os falantes mais escolarizados, de 3º grau, foram os que mais aspiraram (5,73% ou 34/593), em seguida, vêm os falantes que possuíam até o 1º grau (3,60% ou 21/583) e, por último, os que tinham o 2º grau completo (0,52% ou 3/568). Quanto à idade, são os da faixa 3 (de 46 a 70 anos) que mais realizam a variante aspirada (4,05%, 25/617), seguidos dos de 21 a 45 anos (3,42%, 21/613) e dos de 13 a 20 anos (2,33%, 12/514). A respeito da ocorrência com as formas em /ava/, Canovas (1991) verifica que, em Salvador, elas não foram relevantes o suficiente para aumentar o índice de aspiração.

Quanto aos fatores linguísticos, em relação ao fonema /v/, a autora controlou apenas a tonicidade e verificou que as ocorrências aspiradas de /v/ em início de sílaba são bem mais frequentes em sílabas átonas [-ac] (56/970 = 5,77%) do que em sílabas tônicas [+ac] (2/774 = 0,25%).

Ainda em Salvador e quase vinte anos depois, Pelicioli (2008) trata especificamente da aspiração das fricativas na fala dessa cidade. Seu *corpus* foi constituído por 8 inquiridos experimentais do projeto ALiB, distribuídos igualmente entre faixa etária (I – 20 a 30 anos; II – 46 a 61 anos), gênero (masculino e feminino) e nível de escolaridade (fundamental e universitário). A aspiração de /v/, que não teve seus dados submetidos ao Varbrul, obteve 48

ocorrências, sendo o sufixo do imperfeito do indicativo /ava/ o que aparece na maioria dos casos (88% ou 42/48). Nas variáveis sociais, Pelicioli (2008) obteve resultados bastante semelhantes aos de Canovas (1991), pois, em relação à escolaridade, os informantes de nível universitário alcançaram 52,1% (25/48) das realizações aspiradas de /v/, enquanto os de nível fundamental ficaram com 47,9% (23/48) das ocorrências. Em relação à idade, o autor também confirmou os resultados de Canovas (1991): os da faixa etária de 46 a 61 anos aspiram mais a fricativa /v/ (58,3%, 28/48), do que os falantes de 20 a 30 anos (41,7%, 20/48). Em relação às variáveis intralinguísticas, Pelicioli (2008) optou por incluir a análise delas apenas para a aspiração do /S/ em coda silábica, ou seja, não há análise de fatores linguísticos para a fricativa /v/.

Sobre o falar pessoense, Marques (2001) trata da reificação do fonema /v/. Ela utilizou todo o *corpus* do projeto ValPB (Variação Linguística no Estado da Paraíba), ou seja, 60 informantes, sendo 30 homens e 30 mulheres, 20 de cada faixa etária (15-25 anos, 26-49 anos e mais de 50 anos), e 12 para cada divisão em anos de escolarização (0-4 anos, 5-8, 9-11 e mais de 11 anos). A ocorrência de /v/ nessa comunidade dá-se de duas formas: realização plena e aspirada. Ela dividiu seus dados em dois arquivos: arquivo 1, composto pelos contextos em que a vogal /a/ está circundando /v/; arquivo 2, formado pelos demais contextos em que /v/ está precedido e sucedido por vogais variadas (por exemplo: /i/ + /v/ + /e/ = tivesse).

Para a análise que estamos propondo neste trabalho, relataremos apenas os resultados do arquivo 1. Nele, quanto ao *status* morfológico do segmento, os morfemas lexicais tendem a conservar a realização plena (0,12)<sup>18</sup>, enquanto que os morfemas não-lexicais<sup>19</sup> são mais favoráveis ao enfraquecimento (0,57). Quanto à dimensão do vocábulo, verificou-se que os dissílabos são fortes favorecedores do enfraquecimento (0,66) ao lado dos monossílabos (0,54). Quanto às classes de palavras, os resultados indicaram que só os verbos favoreceram a regra (0,53), pois os “não-verbos” obtiveram um peso muito baixo (0,13).

Com relação aos fatores sociais, quanto aos anos de escolarização, verificou-se que quanto maior o grau de escolaridade, menor será o enfraquecimento (até 8 anos de escolarização, os pesos variaram de 0,56 a 0,59). Em relação à faixa etária, apenas os indivíduos de 26 a 49 anos tiveram um valor relevante (0,58). No tocante ao sexo, as mulheres foram as maiores favorecedoras à realização aspirada (0,54). Por fim, o resultado global da ocorrência dessas duas variantes presentes no *corpus* mostrou que o índice de enfraquecimento é de apenas

<sup>18</sup> Os pesos relativos registrados no trabalho de Marques (2001) são em relação à variante aspirada.

<sup>19</sup> “Ou seja, que não fazem parte da forma básica e significativa do vocábulo” (MARQUES, 2001, p. 60).

0,13 contra 0,88 da realização plena. No entanto, a autora afirma que, pelo fato de a reificação ser bastante frequente em alguns contextos, ela mereceu ser estudada.

Enfim, os estudos apresentados aqui contribuíram, principalmente, para verificarmos a existência das realizações da fricativa /v/ em algumas localidades do Brasil e para fazermos o levantamento das principais variáveis que estariam condicionando o fenômeno (aspiração e manutenção). No Ceará, onde o fenômeno teve mais trabalhos que o investigaram, os fatores mais relevantes foram a frequência de uso do item lexical, a classe gramatical, o contexto fonológico, a relevância informacional e o registro (informalidade).

Ainda no Nordeste, em Salvador (Bahia), foram levados em consideração praticamente os mesmos fatores sociais (e um linguístico: a tonicidade), mas constatou-se também que a aspiração, ao contrário do Ceará, não seria um estereótipo, mas apenas uma espécie de indicador, visto que ocorre em todos os grupos socioeconômicos e etários. Já, em João Pessoa (Paraíba), ao serem analisados contextos mais específicos de /v/, verificou-se que a escolaridade (maior escolaridade, menor reificação), a faixa etária (apenas a intermediária) e o sexo (mulheres reificaram mais) também estariam influenciando a ocorrência da aspiração.

Portanto, nesses estudos, tanto fatores linguísticos quanto sociais têm influência sobre o fenômeno. No entanto, no Ceará, percebemos que há uma predominância de fatores linguísticos associados a um forte fator social, diatópico, a marca regional do estado do Ceará, em consonância com Aragão (2009).

### 3. Metodologia

Nossa amostra foi retirada do banco de dados do Projeto NORPOFOR que foi constituído com o propósito de montar “um banco de dados sobre o falar popular dos fortalezenses”, considerando que, até então, “não havia um *corpus* que fosse suficientemente representativo dessa variedade do ponto de vista quantitativo e que controlasse as variáveis gênero, faixa etária, escolaridade e tipo de registro, surgiu a motivação para elaboração do NORPOFOR.” (ARAÚJO, 2011, p. 836).

Este *corpus* é composto por 198 informantes, estratificados de acordo com o gênero/sexo<sup>20</sup> (masculino e feminino), a faixa etária (faixa 1: de 15 a 25 anos; faixa 2: de 26 a 49 anos; e faixa 3: a partir dos 50 anos), a escolaridade (de 0 a 4 anos; de 5 a 8 anos; e de 9 a

---

<sup>20</sup> A adoção da terminologia gênero/sexo será melhor explicada posteriormente nesta seção.

11 anos) e o tipo de registro (Diálogo entre Informante e Documentador-DID; Diálogo entre dois Informantes-D2; e Elocução Formal-EF).

Para esta pesquisa, foram ouvidos 48 informantes, sendo 2 de cada célula<sup>21</sup>, desconsiderando a escolaridade intermediária de 5 a 8 anos, a fim de que pudéssemos fazer a comparação entre os dois extremos de nível de escolaridade presentes na amostra: 0-4 e 9-11 anos. Esses informantes encontram-se distribuídos no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição dos informantes da amostra por gênero/sexo, idade, tipo de registro e escolaridade

		Gênero/Sexo							
		Homem				Mulher			
Registro		DID		D2		DID		D2	
Escolaridade	Idade	0-4	9-11	0-4	9-11	0-4	9-11	0-4	9-11
		15 a 25 anos	2	2	2	2	2	2	2
26 a 49 anos	2	2	2	2	2	2	2	2	2
50 em diante	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: Elaborado com base em ARAÚJO, 2011, p. 839.

Legenda: DID (Diálogo entre Informante e Documentador); D2 (Diálogo entre Dois Informantes).

Os informantes da nossa amostra são provenientes de 25 bairros, distribuídos entre as seis regionais que existem na cidade de Fortaleza, o que nos proporciona, embora de forma desigual, uma representação geográfica de toda a área da cidade. A maior parte dos nossos informantes mora em bairros pertencentes ao setor oeste da cidade, cuja renda média por pessoa, de acordo com o censo de 2000 do IBGE (2000 *apud* MATOS; NETO, 2003), é bastante baixa (entre R\$ 239,25 e R\$ 349,74).<sup>22</sup> Por isso, e também considerando a profissão dos informantes, a de seu cônjuge (quando havia), a de seus pais e a quantidade de filhos de cada um, Araújo (2011) afirma que eles possuem baixo nível socioeconômico.

Neste estudo, utilizamos dois tipos de gravações do NORPOFOR, a saber: o Diálogo entre Informante e Documentador – DID e o Diálogo entre Dois Informantes – D2. Segundo Araújo (2011), no primeiro tipo, as perguntas feitas pelo entrevistador ao entrevistado eram curtas e claras, com a finalidade de fazer com que o entrevistado falasse o máximo possível.

<sup>21</sup> O número dois corresponde à quantidade de informantes, e não a de inquéritos, por célula. Assim, foram ouvidos dois DID de cada célula (=2 informantes) e um D2 de cada célula (=2 informantes).

<sup>22</sup> Demos preferência a esse censo, pois ele é o que representa a realidade de Fortaleza à época das gravações do NORPOFOR.



Essas perguntas não eram previamente formuladas, como em um questionário. Os assuntos que mais interessavam ao entrevistado eram mais explorados pelo documentador, e isto fazia com que o informante se sentisse mais à vontade para falar, viabilizando o surgimento do vernáculo, ou seja, o falar espontâneo.

Já, no segundo tipo, nos Diálogos entre Dois Informantes, o grau de intimidade entre os informantes era muito grande, pois, necessariamente, os participantes eram amigos ou parentes, o que eliminava boa parte do monitoramento na fala deles. O documentador não fazia perguntas aos informantes e quase nunca intervinha nesses diálogos. (ARAÚJO, 2011)

Essas duas modalidades de inquérito aconteciam em dia, horário e local determinados pelos informantes. A maioria das gravações ocorria na residência dos entrevistados, mas muitos deles optaram por fazer a entrevista em seu local de trabalho.

Realizamos a transcrição fonética dos itens lexicais que continham /v/, em suas variantes aspirada e da manutenção, desprezando-se os 20 primeiros minutos de gravação, pois acreditamos que, após certo tempo de diálogo, o informante não esteja mais monitorando tão rigorosamente a sua fala diante do gravador. Na amostra que analisamos, a duração máxima de cada entrevista era de 64 minutos e, mínima, de 28 minutos. De cada inquérito, ouvimos os últimos 40 minutos<sup>23</sup>. No final das transcrições, totalizamos 21 horas 22 minutos e 54 segundos de gravações.

Após a transcrição fonética dos dados das variantes examinadas, feita de oitava<sup>24</sup>, partimos para a definição das variáveis controladas nesta pesquisa.

A nossa variável dependente depende de certos contextos para ocorrer, que podem ser linguísticos ou sociais. Nesta pesquisa, analisaremos a realização variável da fricativa /v/ como explicado anteriormente: /v/ se realiza como:

- [v] (manutenção). Ex.: gostava. (Inq. 06)
- [h] (reificação). Ex.: (es)ta[h]a. (Inq. 06)

As variáveis independentes foram estabelecidas com base na literatura e na audição dos inquéritos. As variáveis linguísticas aqui analisadas foram: contexto fonológico subsequente, tipo de sílaba, dimensão do vocábulo e frequência de uso do segmento. Para a análise específica que iremos mostrar, não testamos as variáveis: contexto fonológico

---

<sup>23</sup> Se o inquérito tinha menos de 40 minutos, desconsiderávamos só os 5 minutos iniciais.

<sup>24</sup> Como tínhamos muitas horas para serem analisadas, não consideramos viável o uso de nenhum programa computacional de análise acústica para tratamento de nossos dados.

precedente (pois todos os dados têm a vogal [a] precedendo /v/), classes de palavras (pois todas as ocorrências pertencem à classe dos verbos), *status* morfológico do segmento e grupo fônico (pois todos os dados aqui possuem o morfema /ava/). Já as variáveis extralinguísticas foram: gênero/sexo, faixa etária, escolaridade e registro. A seguir, justificamos nossa escolha por cada uma destas variáveis.

a) Contexto fonológico subsequente:

As variáveis contextos fonológicos precedente e subsequente podem exercer muita influência em relação ao uso de cada variante. Trata-se da noção de direcionalidade, a partir da qual podemos dizer se um segmento sonoro possui mais afinidade com o som que o precede ou com o que o sucede. Por isso, observaremos aqui os elementos que sucedem as realizações do fonema /v/ e que podem influenciar na sua manutenção ou na sua aspiração. Outros trabalhos que pesquisaram sobre o enfraquecimento de /v/ e que utilizaram essas variáveis foram: Roncarati e Uchoa (1988), Marques (2001) e Aragão (2009). A seguir, mostraremos exemplos de ocorrências de cada contexto subsequente<sup>25</sup>. Ex.: [a, ã, u] – aceita/v/a, fica/v/am, chama/v/u.

b) Tipo de sílaba:

A variável tipo de sílaba foi escolhida por supormos que o fato de uma sílaba ser travada ou livre poderia influenciar na ocorrência do fenômeno. A seguir, exemplos de ocorrências em cada fator. Ex.: Travada – ta/v/am; Não-travada – pega/v/a.

c) Dimensão do vocábulo:

A variável dimensão do vocábulo foi analisada para verificar se a extensão do mesmo teria alguma influência sobre o fenômeno. A maior parte das pesquisas aponta que quanto mais extenso for o vocábulo, maior será o enfraquecimento, ou seja, maior será o uso da variante aspirada. Ex.: Dissílabo – da/v/a; Trissílabo ou maior – enxerga/v/a.

d) Frequência de uso:

A variável frequência de uso do segmento, por sua vez, leva em consideração a hipótese proposta por Roncarati e Uchoa (1988) de que o fenômeno estaria lexicalmente

---

<sup>25</sup> A transcrição apresentada aproxima-se o máximo possível da fala dos informantes, mas optamos por não transcrevê-la foneticamente, para não dificultar a leitura.

condicionado, pois quanto mais determinada palavra é utilizada maior será a sua variação. No entanto, utilizamos critérios diferentes desses autores.

Inicialmente, deixamos para codificar essa variável após todas as outras terem sido codificadas na nossa amostra. Em seguida, fizemos uma contagem de cada palavra que aparecia em nossos dados para, depois, podermos agrupá-la ou não junto a outras que se modificavam apenas em algumas flexões. Por exemplo, num mesmo grupo, reunimos as palavras: “volta - volto - volte - voltam - voltá - voltava - voltando - voltamo(s) - voltaram - voltado - voltarão - voltasse - voltei - voltô”. Elas, juntas, contabilizaram 148 ocorrências (de enfraquecimento e de manutenção). No entanto, nem todas as flexões de um mesmo verbo ficaram reunidas num mesmo grupo, pois possuíam características fonológicas bem diferentes. Exemplos disso são os verbos “vem” (com 131 ocorrências) e “vinha(m)” (com 86 ocorrências).

Por último, com o número de cada grupo de palavras em mãos, pudemos reuni-las a partir de intervalos estabelecidos de acordo com o número total que encontramos em cada contexto. Ex.: Termo extremamente usual (de 301-520): ta/v/a; Termo muito usual (de 101-300): fica/v/a; Termo usual (de 61-100): da/v/a; Termo pouco usual (de 21-60): chega/v/a; Termo pouquíssimo usual (de 01-20): precisa/v/a.

A seguir, apresentamos as variáveis extralinguísticas estudadas aqui.

#### e) Gênero/Sexo:

Labov (1994), ao reconhecer as diferenças linguísticas entre homens e mulheres, elaborou alguns princípios básicos sobre isso. O primeiro deles é que, normalmente, são os homens que usam mais as formas não-padrão. Por outro lado, as mulheres favorecem mais as formas de prestígio do que os homens. No entanto, na mudança, são elas que se mostram mais inovadoras, utilizando as formas novas (desde que estas sejam de prestígio) bem mais do que os homens. Esses princípios levam em consideração as atitudes sociais de cada sexo.

Quanto à utilização da terminologia “gênero” para a variável sexo, Labov (2001) explica que todas as análises de diferenciação sexual, ao invés de buscarmos graus de masculinidade ou feminilidade identificados socialmente, começam por separar a população em homens e mulheres, o que, muitas vezes, acaba recaindo sobre o sexo biológico do indivíduo. Por isso, resolvemos adotar, neste trabalho, a terminologia, gênero/sexo, pois, embora consideremos “gênero” a mais adequada – visto que está relacionado ao papel social

que homens e mulheres assumem –, quando as entrevistas do NORPOFOR foram feitas, foi dada prioridade à separação em sexo biológico dos indivíduos.

Ao analisar o papel de homens e mulheres sobre a mudança linguística, Labov reconhece o *paradoxo do gênero*: “as mulheres se conformam mais atentamente que os homens a normas sociolinguísticas que são claramente prescritas, mas se conformam [adaptam] menos que os homens quando não são.”<sup>26</sup> (LABOV, 2001, p. 293). Assim, as mulheres são mais sensíveis aos padrões de prestígio, e esse comportamento deve desempenhar um importante papel no mecanismo da mudança linguística. A explicação para isso é que as mulheres, por, normalmente, conversarem mais com as crianças do que os homens, durante os anos de formação das regras linguísticas com maior rapidez e eficiência, provavelmente teriam forte influência sobre o ritmo do progresso e a direção da mudança linguística.

Por isso, é importante observarmos que:

A generalização correta não é a de que as mulheres lideram a mudança linguística, mas sim que a diferenciação sexual da fala frequentemente desempenha um papel importante no mecanismo da evolução linguística. [...] A diferenciação sexual com que estamos lidando depende claramente de padrões de interação social na vida diária [...] e de uma postura expressiva que é socialmente mais apropriada para um sexo do que para outro. (LABOV, [1972] 2008, p. 348).

A partir dessas considerações, dividimos a variável gênero/sexo em: masculino e feminino.

f) Faixa etária:

A sociolinguística variacionista postula que as mudanças podem ser apreendidas durante a sua implementação através do que se denominou análise em tempo aparente. Levaremos em consideração, ainda, a hipótese clássica, segundo a qual

o comportamento linguístico de cada geração reflete um estágio da língua, com os grupos etários mais jovens introduzindo novas alternantes que substituem gradativamente aquelas que caracterizam a fala de indivíduos de faixas etárias mais velhas. (ARAÚJO, 2007, p. 395).

---

<sup>26</sup> “Women conform more closely than men to sociolinguistic norms that are overtly prescribed, but conform less than men when they are not.”

Para a investigação dos aspectos sociolinguísticos da comunidade de fala fortalezense, utilizamos o método de investigação em tempo aparente, isto é, um estudo feito a partir de um recorte temporal promovido pelo pesquisador que analisa dados de uma comunidade estratificada em faixas etárias, a partir do que foi estabelecido pelo projeto NORPOFOR. Dessa forma, poderemos verificar se o fenômeno aqui analisado apresenta indícios de mudança em progresso ou de variação estável. As faixas que analisaremos são as mesmas estipuladas pelo Projeto NORPOFOR: faixa 1 – 15-25 anos; faixa 2 – 26-49 anos; faixa 3 – 50 anos em diante.

g) Escolaridade:

A variável escolaridade está sempre presente nas pesquisas sociolinguísticas, visto que, geralmente, os falantes com menor nível de escolaridade são os que mais usam as formas não-padrão. Normalmente, é na escola onde o indivíduo é mais exposto ao conhecimento sistematizado da língua e às suas formas padrão.

Neste trabalho, estamos levando em consideração apenas falantes do que é considerado norma popular, ou seja, não estamos analisando falantes com nível superior de ensino. Assim, decidimos controlar essa variável (escolaridade) a partir da estratificação estabelecida pelo projeto NORPOFOR: 0 a 4 anos, 5 a 8 anos, 9 a 11 anos, levando em consideração para esta pesquisa apenas a primeira e a última faixas de escolaridade (já explicado anteriormente): 0-4 anos e 9-11 anos.

h) Registro:

Nesta variável, analisaremos o tipo de discurso que envolve cada informante. Nesta amostra, temos dois tipos: diálogo entre informante e documentador (DID) e diálogo entre dois informantes (D2). Acredita-se que situações de maior “pressão”, como o fato de o informante não se sentir à vontade com o documentador ou mesmo o fato de saber que sua fala está sendo gravada, causam um maior monitoramento e controle linguístico por parte do falante. Por outro lado, situações mais “relaxadas”, como o relato de uma experiência pessoal, acarretam numa fala menos monitorada, conhecida pela sociolinguística como vernáculo – que deve ser a fala a ser analisada principalmente em pesquisas de natureza fonológica.

Em geral, espera-se que o DID apresente um comportamento de certa forma monitorado (não relaxado) pelo informante, o que pode ser um reflexo da presença do

inquiridor e do gravador, embora a nossa escolha pela audição dos quarenta minutos<sup>27</sup> finais da gravação procure eliminar um pouco desse controle exercido.

O D2, por sua vez, normalmente reflete um discurso mais relaxado. Em geral, eles são realizados entre duas pessoas que já se conhecem e possuem certo grau de intimidade, fato que poderia eliminar boa parte do monitoramento na fala delas. Dessa forma, espera-se que haja um maior número de variantes inovadoras nesse estilo de fala. No entanto, esse tipo de discurso possui, algumas vezes, a desvantagem da sobreposição de vozes, o que dificulta a transcrição das ocorrências.

Todas as ocorrências transcritas foneticamente foram codificadas e digitadas em um arquivo do programa GoldVarb X, versão mais atual do VarBrul, utilizado nesta pesquisa. Essa versão foi elaborada por Sankof, Tagliamonte e Smith (2005)<sup>28</sup>. Esse programa irá fornecer o número de ocorrências das variantes analisadas para cada fator, o percentual de aplicação da regra e o peso relativo (P.R.). Sobre este último, Guy e Zilles (2007, p. 211) explicam que “o efeito [...] pode ser neutro (0,50), favorecedor (acima de 0,50) ou desfavorecedor (abaixo de 0,50) em relação à aplicação da regra em estudo.” A partir dos resultados das análises desse programa, podemos confirmar ou não nossas hipóteses iniciais.

#### 4. Análise dos dados e discussão dos resultados

Quando fizemos uma abordagem geral do fenômeno (RODRIGUES; ARAÚJO, 2014), os resultados obtidos para a aspiração de /v/ no contexto início de palavra e na posição intervocálica foram: 5.962 ocorrências de /v/ (no primeiro contexto), o equivalente a 54,12%; e 5.055 dados (no segundo contexto), o que corresponde a 45,88%, totalizando, assim, 11.017 ocorrências. Nos dois contextos, foram encontradas 1.379 (12,5%) ocorrências da aspiração, enquanto a fricativa labiodental ocorreu em 9.638 (87,5%) dos dados.

Após verificarmos os resultados de pesquisas anteriores (RONCARATI; UCHOA (1988), CANOVAS (1991), MARQUES (2001), ALENCAR (2007) e PELICOLI (2008)), que constataram um número bem maior de ocorrências enfraquecidas com o grupo /ava/ (vogal temática da primeira conjugação + morfema do pretérito imperfeito do indicativo) e, posteriormente, ao verificarmos algo semelhante durante a transcrição dos nossos dados,

---

<sup>27</sup> Esse tempo foi menor, quando a gravação possuía menos de 40 minutos, como explicado anteriormente.

<sup>28</sup> Essa versão pode ser encontrada e copiada, gratuitamente, em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.htm>>. Acesso em 10 dez. 2012.

sentimos a necessidade de aprofundarmos a análise. Assim, neste artigo, discutiremos os resultados obtidos para a aspiração de /v/ nesse contexto. Essa análise, por sua vez, será subdividida em duas: somente com o pretérito imperfeito em /ava/ e cruzamento entre escolaridade, faixa etária e gênero/sexo para pretérito imperfeito em /ava/.

#### 4.1 Primeira análise para o pretérito imperfeito em /ava/

O que encontramos foram 1.816 dados, dos quais 839 (46,2%) pertencem ao enfraquecimento e 977 (53,8%) eram da forma não enfraquecida, o que mostra um resultado equilibrado entre as duas variantes. Não houve nocautes nessa rodada, assim, podemos visualizar estes números no gráfico 1.

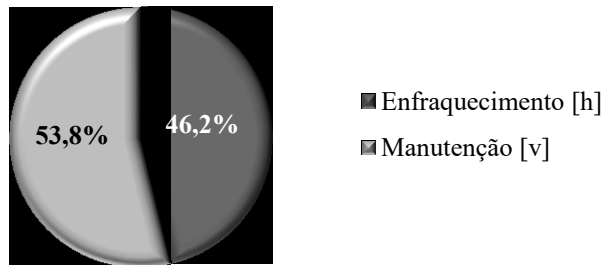


Gráfico 1: Distribuição das ocorrências por variante no contexto do morfema verbal /ava/

Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), uma das variáveis por eles analisada no enfraquecimento de /v/ foi a marca de desinência verbal, cujos fatores eram: segmento enfraquecido nas formas em /ava/ (imperfeito do primeiro conjunto), segmento enfraquecido em outras formas verbais e segmento em outras formas não verbais. Os valores obtidos para cada um desses segmentos foram, respectivamente: 0,82 (62/241 – 26%), 0,37 (30/695 – 4%) e 0,27 (12/583 – 2%). Também, a pesquisa constatou que o morfema do imperfeito /ava/ foi selecionado em primeiro lugar dentre os fatores postulados pelos autores para o enfraquecimento de /v/. Ademais, eles verificaram que os verbos em /ava/ são os mais usuais no léxico de todos os falantes das entrevistas por eles analisadas, ou seja, tanto as de falantes fortalezenses (25,85% de aspiração) quanto as de participantes da IMP (68,29% de enfraquecimento) e do interior do Ceará (77,77% de aspiração).

Em João Pessoa, no trabalho de Marques (2001), também foi constatada maior ocorrência aspirada nas palavras que possuíam a forma /ava/<sup>29</sup>: 44% (1076) eram de enfraquecimento, contra 56% (1361) da manutenção.

A respeito da ocorrência com as formas em /ava/, Canovas (1991) relata que, em Salvador:

Os índices da pronúncia padrão foram quase unânimes. Mesmo a alta produtividade da desinência -ava na língua, acrescido o fato de ser pronunciada com a aspiração [aha] e que, segundo nossas observações empíricas, nos levava a prever um índice bem mais alto da aspiração de /v/, o qual não se confirmou nos nossos dados. (CANOVAS, 1991, p. 103).

Ainda nessa mesma cidade, a pesquisa de Pelicioli (2008) revelou que, das 48 ocorrências aspiradas de /v/, 42 (88%) foram com palavras com o morfema /ava/ no pretérito imperfeito, 5 (10%) com flexões do verbo “ir” e uma (2%) com a palavra “inclusive”.

Alencar (2007) também observa em seus dados que o maior número de ocorrências acontece com a desinência do pretérito imperfeito do indicativo /ava/ e que, em outras formas verbais e até mesmo em outras classes de palavras, a aspiração não foi beneficiada.

A primeira análise que fizemos no GoldVarb X já foi satisfatória, pois não apresentou nocautes e houve distribuição complementar na seleção das variáveis, isto é, as que foram selecionadas não apareceram entre as excluídas e vice-versa. O melhor nível de análise foi o *step up 36* (*input* 0,451 e significância 0,041) que só não selecionou a variável contexto fonológico subsequente<sup>30</sup>; os demais grupos de fatores foram selecionados nesta ordem hierárquica: escolaridade, registro, frequência de uso, faixa etária, tipo de sílaba, gênero/sexo e dimensão do vocábulo.

A seguir, analisaremos cada uma das variáveis consideradas relevantes.

#### a) Escolaridade

A primeira variável selecionada foi social: a escolaridade, que, segundo a tabela 1, confirma o que já vínhamos observando em outras análises, isto é, os falantes de menor

---

<sup>29</sup> É importante lembrar que, no caso da pesquisa de Marques (2001), as formas em /ava/ incluíam ainda palavras que não estavam no pretérito imperfeito do indicativo, como: “ca[h]alo” e “la[h]ar”.

<sup>30</sup> A variável contexto fonológico subsequente era composta apenas pelas vogais [a] (ex.: “aceitava”), [ẽ] (ex.: “ficavam”) e [u] (ex.: “chamavu”).



escolaridade favorecem o enfraquecimento (0,635), ao contrário dos que possuem maior escolaridade (0,315).

Tabela 1. Atuação da escolaridade sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
0 a 4 anos	611/1061	57,6	0,635
9 a 11 anos	228/755	30,2	0,315

Já em 1937, a pesquisa de Aguiar também observou que esse fenômeno, no falar cearense, acontecia “no dialeto rústico e no infantil” (AGUIAR, 1937, p. 298). Macambira (1987), por sua vez, relata que o mesmo fenômeno ocorre, no português coloquial de Fortaleza, “na boca de formandos e formados” (MACAMBIRA, *op. cit.*, p. 274).

Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), ao expor o peso de /v/, separadamente, o fator escolaridade revelou que os índices de enfraquecimento (0,89) “são menores em falantes com as séries iniciais do 1º grau”<sup>31</sup> (p. 20). Em contrapartida, os resultados do teste de atitudes, aplicado pelos autores, revelaram que, em relação ao item “gosta[h]a”, três juízes mencionaram a existência da troca de “v” por “r”, e “Um juiz afirmou que ‘aprendi bastante para não cometer tal erro’.” (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 95), o que revela que é feita a associação entre nível de escolaridade e uso da variante aspirada.

Em Canovas (1991), observamos resultados bem diferentes, pois são os falantes de 3º grau completo os que mais favorecem a regra, com 5,73% das ocorrências (34/593). Em seguida, vêm os falantes que possuíam até o 1º grau (3,60% ou 21/583) e, por último, os que tinham o 2º grau completo (0,52% ou 3/568). Pelicioli (2008), aproximadamente dezessete anos depois, obteve os mesmos resultados: os falantes de nível universitário foram responsáveis por 52,1% (25/48) das realizações aspiradas de /v/, enquanto os de nível fundamental ficaram com apenas 47,9% (23/48) das ocorrências. Por isso, pode-se dizer que, em Salvador, a variante enfraquecida não é estigmatizada.

Na pesquisa de Marques (2001)<sup>32</sup>, os informantes analfabetos foram os maiores aliados do enfraquecimento (0,59), obtendo um índice muito próximo aos que tinham de 1 a 4 anos de

<sup>31</sup> Esse resultado parece estar incoerente com os demais que são apresentados por Roncarati e Uchoa (1988) em relação a essa mesma variável.

<sup>32</sup> Em Marques (2001), os resultados das variáveis sociais referem-se apenas ao arquivo onde ela reuniu as palavras que possuíam o grupo /ava/ (sendo do pretérito imperfeito ou não), pois, no outro arquivo, onde ela colocou os demais contextos de /v/, o programa não selecionou nenhuma variável social.

escolarização (0,58). Os indivíduos com 5 a 8 anos de escolaridade também agiram positivamente sobre o fenômeno (0,56), porém os falantes com 9 a 11 (0,34) e mais de 11 anos (0,29) inibiram o enfraquecimento. Dessa forma, percebemos que a forma aspirada também é estigmatizada em João Pessoa.

#### b) Registro

Em seguida, veio o registro, cujos dados revelam que, no DID, há maior probabilidade de enfraquecimento (0,580) do que no D2 (0,338), conforme a tabela 2.

Tabela 2. Atuação do registro sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
<b>DID</b>	626/1228	51,0	0,580
<b>D2</b>	213/588	36,2	0,338

Embora se esperasse que no D2 houvesse um menor monitoramento e, conseqüentemente, um maior uso da variante aspirada, percebemos, durante a fase das transcrições, que os entrevistadores (dos DID) tinham conseguido criar um ambiente de muita informalidade, cumprindo seu objetivo inicial, como relata Araújo (2007):

Embora o grau de intimidade entre informante e pesquisador não fosse muito elevado, porque, na maioria das entrevistas, os participantes não se conheciam previamente, o entrevistador buscava conduzir a entrevista de forma descontraída e natural.

Nas entrevistas realizadas, a participação do pesquisador restringia-se à formulação de perguntas curtas e claras que eram feitas com o intuito de incentivar o entrevistado a falar o máximo possível. [...]

Sempre que era percebida a preferência do entrevistado por um determinado assunto, procurava-se explorar este tema mais detidamente. Isso fazia com que o informante se entusiasmasse com o seu relato a ponto de esquecer que sua fala estava sendo gravada, como ele próprio confessava, ou lamentasse o término da entrevista. (ARAÚJO, 2007, p. 57).

Em contrapartida, observamos também que, em alguns D2 analisados, os informantes não se mostraram muito à vontade.

Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), após a aplicação do teste de atitudes entre dez juízes cearenses, chegou-se às hipóteses de que “a situação de fala informal, rápida, relaxada e menos monitorada parece favorecer o enfraquecimento.” (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 93). Alencar (2007) também constatou que, embora haja predominância da

manutenção das fricativas desvozeada e vozeada, “em termos discursivo-pragmáticos, em situação menos monitorada, digamos mesmo, relaxada, mais rápida, a fala favorece a neutralização [...]” (ALENCAR, 2007, p. 120).

### c) Frequência de uso

A terceira variável selecionada foi a frequência de uso. Com ela, verificamos que são os termos muito usuais (0,660) e não os extremamente usuais (0,567) os que favorecem o enfraquecimento. Em seguida, confirmamos a hipótese de que quanto menos usual for um termo menor será a sua probabilidade de enfraquecimento, como mostra a tabela 3:

Tabela 3. Atuação da frequência de uso sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Exemplos
<b>Termo muito usual</b>	77/133	57,9	0,660	fica[h]a
<b>Termo extremamente usual</b>	281/513	54,8	0,567	ta[h]a
<b>Termo usual</b>	163/332	49,1	0,494	da[h]a
<b>Termo pouco usual</b>	127/286	44,4	0,479	si[h]iu
<b>Termo pouquíssimo usual</b>	191/552	34,6	0,413	cutu[h]elo

Em nossos dados, só classificamos como termos extremamente usuais os verbos “tava(m)/estava(m)”, pois com eles é que obtivemos o valor de 0,567. Mas os termos classificados como usuais apresentaram maior diversidade de palavras. São elas: “fica/v/a(m)” (67/110), “leva/v/a(m)” (8/19) e “conversa/v/a” (2/4). Por isso, seu percentual e seu peso relativo foram maiores.

Em Roncarati e Uchoa (1988), o termo mais frequente é também o verbo “tava”. Nas amostras que eles analisaram, ele aparece 108 vezes, das quais 47 (43,5%) são enfraquecidas. Em segundo lugar, eles registraram o verbo “gostava” que aparece 17 vezes, enfraquecendo em 12 delas (70,6%). E é justamente este último verbo que eles utilizam na aplicação do teste de atitudes. Segundo a percepção dos juízes cearenses que participaram do teste, esse verbo costuma ser enfraquecido: por falantes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau<sup>33</sup> (70%); por empregados de loja (40%); por falantes do norte do Ceará (70%); por informantes de Fortaleza (90%); pela forma de construção da frase (50%); pela pronúncia da palavra (30%); por uma linguagem informal, rápida, relaxada, não-monitorada (40%); por homens e mulheres (mesma

<sup>33</sup> Atualmente, de 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental.

porcentagem); por falantes da faixa 4 – 38, 40 e 42 anos (90%); e um juiz do teste afirmou que não pronunciaria dessa maneira (80%).

#### d) Faixa etária

A variável selecionada em seguida é a faixa etária, cujos resultados corroboram com os demais, pois são os da faixa 3 (de 50 anos ou mais) os que mais privilegiam o enfraquecimento (0,568); os da faixa 2 (de 26 a 49 anos) também se mostram favorecedores do fenômeno, embora timidamente já que o peso relativo atribuído a esta faixa etária se aproxima muito do ponto neutro (0,522); e os da faixa 1 (de 15 a 25 anos) são inibidores do fenômeno (0,345), de acordo com a tabela 4.

Tabela 4. Atuação da faixa etária sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
<b>Faixa 3: 50 anos ou mais</b>	429/862	49,8	0,568
<b>Faixa 2: 26-49 anos</b>	246/512	48,0	0,522
<b>Faixa 1: 15-25 anos</b>	164/442	37,1	0,345

#### e) Tipo de sílaba

Em quinto lugar, temos novamente uma variável linguística, o tipo de sílaba. Com ela, verificamos que as sílabas não-travadas comportam-se de maneira neutra (0,508) em relação ao enfraquecimento, e as travadas o inibem (0,235), como revela a tabela 5.

Tabela 5. Atuação do tipo de sílaba sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Exemplo
<b>Não-travada</b>	831/1768	47,0	0,508	pega[h]a
<b>Travada</b>	8/48	16,7	0,235	ta[h]am

Dentre os dados em que encontramos até 15 ocorrências, citaremos os demais exemplos encontrados na amostra (além do exemplo já apresentado na tabela) – de sílaba travada: “ta[h]am” (Inq. 40, 129, 10, 34 e 34), “droga[h]am” (Inq. 10) e “fica[h]am” (Inq. 72).

Ao observarmos os cruzamentos feitos entre esta variável e os demais grupos linguísticos, verificamos que há valores muito baixos em todas as células correspondentes às sílabas travadas, apresentando, inclusive, muitas células vazias. Dessa forma, podemos entender que as sílabas não-travadas comportam-se de maneira neutra porque, praticamente, não há “competição” com as sílabas travadas.

#### f) Gênero/sexo

Em seguida, o programa selecionou a variável gênero/sexo, e os resultados obtidos, segundo a tabela 6, corroboram os demais que selecionaram esta variável, ou seja, são os homens os que favorecem o enfraquecimento (0,560), enquanto as mulheres o inibem (0,471).

Tabela 6. Atuação do gênero/sexo sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
<b>Homens</b>	601/5343	11,2	0,560
<b>Mulheres</b>	778/5612	13,8	0,471

#### g) Dimensão do vocábulo

Por último, foi selecionada a variável dimensão do vocábulo, cujos resultados revelam que o enfraquecimento é favorecido apenas pelos dissílabos (0,584); os trissílabos ou maiores inibem o fenômeno (0,458), em conformidade com a tabela 7. Dessa forma, aqui não se confirma a hipótese de que quanto maior o vocábulo maior a probabilidade de enfraquecimento.

Tabela 7. Atuação da dimensão do vocábulo sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Exemplo
<b>Dissílabos</b>	330/599	55,1	0,584	da[h]a <sup>34</sup>
<b>Trissílabos ou maiores</b>	509/1217	41,8	0,458	enxerga[h]a

A fim de entendermos melhor a atuação das variáveis linguísticas selecionadas pelo programa, resolvemos fazer o cruzamento entre elas e verificamos que há um desequilíbrio nas células de dissílabos e trissílabos ou maiores com sílaba travada, enquanto as demais se mostram equilibradas, como podemos ver na tabela 8:

Tabela 8. Dimensão da palavra X Tipo de sílaba sobre o enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

<sup>34</sup> As 330 ocorrências aspiradas de dissílabos distribuem-se em: “ta[h]a(m)” e “da[h]a”.

	Aplica/Total	%	Aplica/Total	%
	Não-travada		Travada	
Trissílabos ou maior	507/1185	43	2/32	6
Dissílabos	324/583	56	6/16	38

#### 4.2 Segunda análise: cruzamento entre escolaridade, faixa etária e gênero/sexo para pretérito imperfeito em /ava/

Realizamos mais uma análise com o cruzamento entre as variáveis sociais selecionadas pelo programa (escolaridade, faixa etária e gênero/sexo). Nessa análise rodada<sup>35</sup>, obtivemos um grupo selecionado e, ao mesmo tempo, excluído pelo programa (cruzamento – faixa etária x escolaridade) e outro que nem foi selecionado nem excluído (contexto fonológico subsequente).

Por isso, resolvemos excluir a variável contexto fonológico subsequente<sup>36</sup> da análise seguinte. Nesta, obtivemos resultados satisfatórios, e o melhor nível de análise escolhido pelo programa foi o *step up 27* (*input* 0,453, significância 0,024 e *log likelihood* -1079,541), cujas variáveis selecionadas foram (nesta ordem): cruzamento – escolaridade x gênero/sexo, registro, frequência de uso, cruzamento – faixa etária x gênero/sexo, tipo de sílaba e dimensão do vocábulo. Em contrapartida, o excluído foi o cruzamento – faixa etária x escolaridade. A seguir faremos considerações com base nesta última análise.

##### a) Cruzamento – escolaridade x gênero/sexo

Nesta análise, a primeira variável selecionada pelo programa foi o cruzamento – escolaridade x gênero/sexo. Os resultados obtidos revelam que tanto homens quanto mulheres de menor escolaridade (de 0 a 4 anos) favorecem o enfraquecimento, sendo a sua ocorrência bem mais prestigiada pelos homens (0,715); enquanto ambos os sexos inibem o fenômeno, quando o nível de escolaridade é maior (de 9 a 11 anos), como pode ser visto no gráfico 2.

<sup>35</sup> Os grupos selecionados no *step up 33* (*input* 0,453, significância 0,024 e *log likelihood* -1079,541) nesta análise foram (nesta ordem): cruzamento – escolaridade x gênero/sexo, registro, frequência de uso, cruzamento – faixa etária x gênero/sexo, tipo de sílaba e dimensão do vocábulo. Os excluídos foram (nesta ordem): cruzamento – faixa etária x escolaridade e tipo de sílaba.

<sup>36</sup> Essa variável já havia sido excluída pelo programa na análise anterior e, como já mencionamos, os seus fatores eram de apenas três vogais ([a], [ẽ] e [u]), que possuíam uma enorme desproporção, pois a maior parte das ocorrências acontecia com [a].

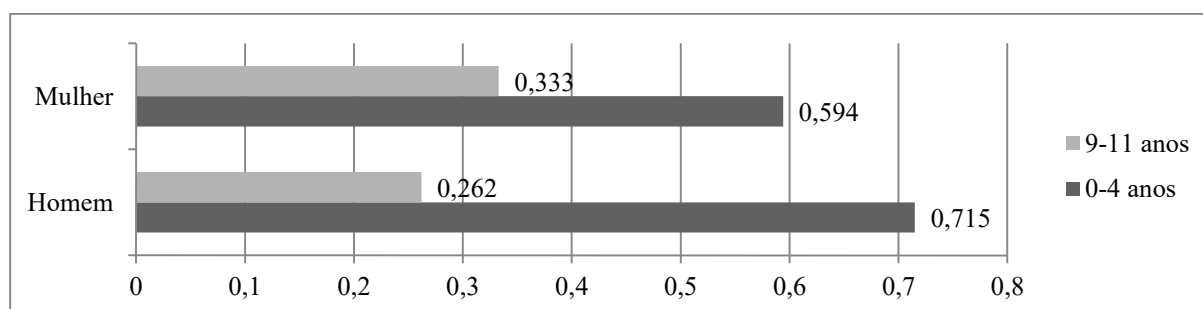


Gráfico 2: Pesos relativos do cruzamento – escolaridade x gênero/sexo no enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

#### b) Registro

O registro veio em segundo lugar e apresentou os mesmos resultados da análise anterior (cf. 4.1 item “b”), com pequenas alterações nos valores: DID (0,573) e D2 (0,351).

#### c) Frequência de uso

Em seguida, o programa selecionou a variável frequência de uso e apresentou pequenas diferenças apenas nos valores de cada fator: termos muito usuais (0,672), termos extremamente usuais (0,553), termos usuais (0,486) e termos pouquíssimo usuais (0,420).

#### d) Cruzamento – faixa etária x gênero/sexo

Em quarto lugar, foi selecionado o cruzamento – faixa etária x gênero/sexo. A partir dele, verificamos que as mulheres, tanto as da faixa 2 (de 26 a 49 anos) quanto as da faixa 3 (50 anos ou mais), atuam como aliadas do enfraquecimento (0,538 e 0,529, respectivamente), embora com valores próximos do ponto neutro. Por outro lado, os homens da faixa 3 (50 anos ou mais) se mostraram fortes aliados da regra (0,666), mas só se comportaram assim nessa faixa etária. Assim, os homens da faixa 2 (0,448) e ambos os sexos da faixa 1 (de 15 a 25 anos) são inibidores da aspiração, conforme o gráfico 3:

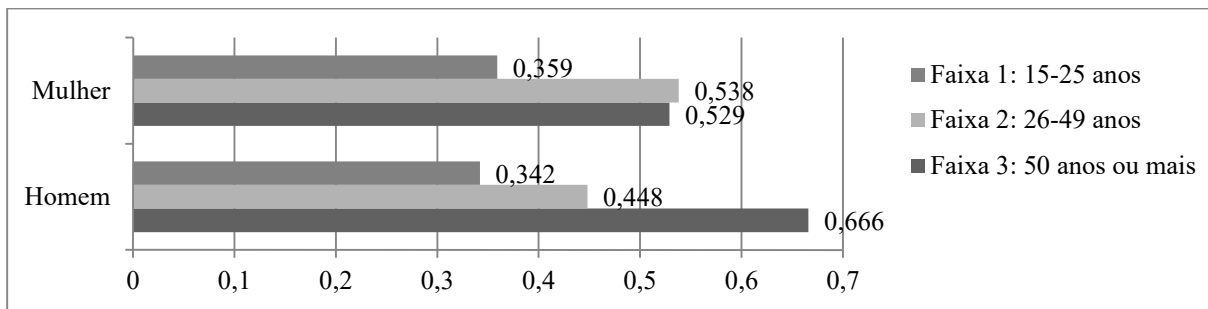


Gráfico 3: Pesos relativos do cruzamento – faixa etária x gênero/sexo no enfraquecimento de /v/ no imperfeito /ava/

Pelo gráfico 3, podemos ainda notar que, em relação aos homens, à medida que decresce a faixa etária decresce também o índice de enfraquecimento. Com as mulheres, esse índice se estabiliza a partir da faixa etária intermediária.

#### e) Tipo de sílaba

O tipo de sílaba foi selecionado em seguida, apresentando valores muito próximos aos da análise anterior (cf. 4.1 item “e”): sílaba não-travada (0,507) e travada (0,256).

#### f) Dimensão do vocábulo

Em último lugar, o programa selecionou a variável dimensão do vocábulo, cujos resultados também mostram muita semelhança com os da análise supracitada: dissílabos (0,600) e trissílabos (0,450).

## 5. Conclusões

A aspiração de /v/ no contexto /ava/ do pretérito imperfeito no falar fortalezense, com base nos resultados das variáveis linguísticas, confirma, em nossa pesquisa, a hipótese de Roncarati (1999) de que o fenômeno estaria condicionado lexicalmente e não fonologicamente, defendendo o difusionismo lexical<sup>37</sup>, visto que, em nossos resultados, verificamos que a frequência de uso de um segmento foi uma variável muito relevante.

<sup>37</sup> Essa discussão (*difusão lexical e mudança sonora*) pode ser melhor verificada em Wang (1969, *apud* SILVA, 2009) e (BLOOMFIELD, [1933] 2005), reproduzidos na dissertação de Rodrigues (2013).



Em relação a fatores sociais, percebemos que, como o resultado geral favorece, principalmente, a faixa etária mais avançada (e vice-versa), afirmamos que há indícios de uma mudança em progresso, o que não confirma a nossa hipótese inicial de que se trataria apenas de um fenômeno em variação estável.

No entanto, confirmamos a afirmação de autores, como Aguiar (1937), Seraine (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988), Gueiros (1938 *apud* RONCARATI; UCHOA, 1988) e Bueno ([1955] 1967) que consideraram a aspiração como um fenômeno estigmatizado, pois, na nossa amostra, quanto menor o grau de escolaridade, maior foi o enfraquecimento de /v/. Quanto à variável gênero/sexo, no contexto específico analisado, ainda há um favorecimento dos homens em relação à variante aspirada (o que não confirmou nossa hipótese inicial de equilíbrio em ambos os gêneros/sexos); essa diferença se tornou mais evidente quando fizemos o cruzamento dessa variável com a escolaridade e com a faixa etária, pois, embora ambos os gêneros/sexos se mostrassem aliados em níveis semelhantes nessas variáveis, os índices dos homens foram superiores. Por último, a variável que nos surpreendeu nos resultados foi o registro, pois houve um maior monitoramento nos diálogos entre dois informantes (D2) com um menor uso da variante aspirada. Para explicar isso, verificamos que as entrevistas nos diálogos entre informante e documentador (DID) acabaram deixando os entrevistados bem mais à vontade, o que refletiu um menor monitoramento da fala deles.

Enfim, podemos perceber que se trata de um fenômeno muito recorrente no falar de Fortaleza, mas que ainda precisa de um estudo mais aprofundado, envolvendo testes de atitudes linguísticas que possam revelar o quanto de uso e o quanto de estigma realmente existem em relação à aspiração.

## Referências

AGUIAR, M. de. Fonética do português do Ceará. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, ano 51, n. 51, p. 271-307, 1937.

ALENCAR, M. S. M. de. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e /r/**. 2007. 184 p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2007.

ARAGÃO, M. do S. S. de. Estudos Fonético-Fonológicos no Estado do Ceará. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 7/1, p. 21-41, jun. 2004. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2004v7n1p21>

\_\_\_\_\_. A neutralização dos fonemas /v, z, ʒ/ no falar de Fortaleza. In: RIBEIRO, S.; COSTA, S. B. B.; CARDOSO, S. A. M. (orgs.). **Dos sons às Palavras: nas trilhas da língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 187-200.

ARAÚJO, A. A. de. **As vogais pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. 2007. 154 p. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2007.

\_\_\_\_\_. O projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, v. XV, n. 5, t. 1. p. 835-845.

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: George Allen & Unwin LTD, 2005 [1933].

BUENO, F. da S. **A formação histórica da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1967 [1955].

CANOVAS, M. I. F. **Variação fônica de /S/ pós-vocálico e de /v, z, ʒ/ cabeças de sílaba, na fala de Salvador**. Salvador, 1991. 168f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 1991.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística Quantitativa**. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972 [ed. Br.: 2008. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre & Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change: internal factors**. Vol. 1. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

\_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change: social factors**. Vol. 2. Malden, Massachussets/Oxford: Blackwell, 2001.

MACAMBIRA, J. R. **Fonologia do Português**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1987.

MARQUES, S. M. O. **A produção variável do fonema /v/ em João Pessoa**. João Pessoa, 2001. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2001.

MATOS, A. M.; NETO, A. C. Oportunidade e Miséria nos Bairros de Fortaleza. **Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2003, vol. VII, n. 146(030). Disponível em: [http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(030\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(030).htm). Acesso em: 05 abr. 2013.

MONTEIRO, J. L. As descrições fonológicas do português do Ceará: de Aguiar a Macambira. **Revista do GELNE (UFC)**, Fortaleza, v. 2, n.1, p. 29-32, 2001.

PELICIOLI, R. *A rênti tarra em carra mermo*: a aspiração de fricativas na fala de Salvador. Salvador-BA, 2008. 48f. Monografia (Graduação em Letras Vernáculas). Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2008.

RODRIGUES, A. G. P. *Ramo rê se rai dá certo*: o enfraquecimento da fricativa /v/ no falar de Fortaleza. Fortaleza, 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, A. A. *Tarra onde, menina réa?* A aspiração de /v/ no falar de Fortaleza. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 22, p. 11-58, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.22.2.11-58>

RONCARATI, C. N.; UCHOA, J. A. C. Enfraquecimento das fricativas sonoras. In: \_\_\_\_\_; ALMEIDA, M. R.; ARAÚJO, M. F. **Projeto Dialeto Social Cearense**. Fortaleza: UFC, 1988.

\_\_\_\_\_. Variação fonológica e morfossintática na fala cearense. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, 17., 1999, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 1999. p. 1-12.

SANKOF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X**: a multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1973.

SILVA, D. M. da. **Origem e desenvolvimento das ideias linguísticas de William Labov**. Goiânia, 2009. 138f. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2009.

SILVA NETO, S. da. **História da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970. 651 p. (Coleção Brasileira de Filosofia Portuguesa).

Artigo recebido em: 19.08.2015

Artigo aprovado em: 23.12.2015

## O tratamento da diversidade e variação linguísticas em livros didáticos de Português

### Treatment of diversity and linguistic variation in Portuguese textbooks

Cláudia Goulart \*

---

**RESUMO:** Neste trabalho, analiso como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas nos Livros Didáticos de Português (LDP) nos anos finais do ensino fundamental, na tentativa de problematizar como as atividades propostas nesses materiais didáticos tematizam conceitos sociolinguísticos importantes, tais como o conceito de norma e as relações entre fala e escrita e oralidade e letramento, mas pouco trabalham com essas relações e com suas variedades. As análises dos dados validaram a nossa hipótese de que nos LDP, que circulam atualmente nas escolas brasileiras, ainda predomina a submissão das marcas da diversidade e da variação linguísticas aos processos de normatização da língua, mesmo onde se propõe apresentar e discutir a variação linguística. As análises validaram, também, o nosso entendimento de que tais atividades dos LDP fazem parte do processo de valorização da norma padrão como a única variedade legítima e a modalidade escrita formal como aquela gramaticalmente organizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem e prática social. Variação e diversidade linguísticas. Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Relação entre oralidade e escrita. Ensino de língua portuguesa.

---

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze how diversity and linguistic variation are treated in Portuguese textbooks in the final years of elementary school. The attempt is to discuss how the activities proposed in these teaching materials help to make important sociolinguistic issues, such as the concept of language standardization and variety, and relationship between orality and writing, but those activities contribute little to awaken in our students an awareness of diversity sociolinguistic. Data analysis validated the hypothesis that the Portuguese textbooks, which currently circulating in Brazilian schools, still predominates submission of the hallmarks of diversity and linguistic change to the language standardization processes. The analysis also validated the understanding that such activities are part of the process of standardization as the only legitimate variety and formal writing mode that is grammatically organized.

**KEYWORDS:** Language and social practice. Linguistic variation and linguistic diversity. Portuguese Textbooks. Relationship between orality and literacy. Language teaching.

---

### 1. Considerações iniciais

É impossível negar que a língua não seja um fenômeno social. Entretanto, estudá-la em suas diversas facetas nunca foi tarefa fácil. Se observarmos os estudos linguísticos desde Platão

---

\* Cap-UFU (Eseba).

e Aristóteles, veremos que uma das grandes preocupações nessa época era com a categorização das formas linguísticas, ou seja, com a gramática da língua.

Estudos contemporâneos<sup>1</sup>, por sua vez, corroboram a tese de que, ao se assumir as línguas como sistemas abertos, heterogêneos, múltiplos e dinâmicos, está-se rompendo com a visão clássica de que elas são entidades discretas e homogêneas e consideradas como sistemas monolíticos e fechados. Em função disso, a adaptação de falantes/escrevintes a diferentes situações de interação nas diferentes redes de relações sociais é que pode confirmar a verdadeira natureza da língua: heterogênea e plural.

Do ponto de vista sociolinguístico, a língua é um fenômeno dinâmico, cumpre um papel crucial na interação social e é agente importante na transmissão dos valores culturais e sociais e, por isso mesmo, é moldada por forças políticas, sociais e culturais.

É exatamente com base nesse complexo universo que podemos respaldar nosso conceito de diversidade linguística. Em uma sociedade estratificada como a do Brasil, o multiculturalismo e o plurilinguismo caminham juntos. Diversamente, e paradoxalmente, eles estão também articulados entre si, não só pela atual heterogeneidade de línguas faladas no território brasileiro, por exemplo, mas, mais ainda, pela grande diversidade interna da língua portuguesa falada no País. Apesar de esse plurilinguismo não ser assumido pelo Estado, ele faz parte de nossa realidade linguística e está diretamente relacionado com a própria heterogeneidade da rede de relações sociais que são estabelecidas dentro de cada comunidade linguística, em cujo interior encontram-se as “comunidades de prática”, nos termos de Eckert (2000).

Nesse complexo e multifacetado universo, as ciências linguísticas, sobretudo a sociolinguística, chamaram a atenção da escola para os seguintes aspectos: (i) existem diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, normalmente chamada de “norma padrão”<sup>2</sup> (BAGNO, 2001, 2003; FARACO, 2008), que a escola insiste em ensinar exclusivamente nas aulas de português e (ii) em função da diversidade e da variação linguísticas, exige-se dos professores postura de respeito às diferenças diatópicas,

---

<sup>1</sup> Estudos desenvolvidos por pesquisadores, tais como: Milroy; Milroy (2012), Monteagudo (2011), Faraco (2008, 2005), Milroy (2001), Gnerre (1988), Britto (1997), Labov (1972), para citar apenas alguns.

<sup>2</sup> Estamos considerando a discussão de norma com base na diferenciação que Bagno (2012) faz entre norma padrão (modelo idealizado) e norma culta (os usos padronizados). No entanto, ao longo deste trabalho, assumiremos as noções de norma padrão x norma não padrão postuladas por Naro, Görski e Fernandes (1999).

diatráticas e diafásicas e uma outra metodologia que dê conta dessa reflexão em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

Buscando compreender como tem acontecido na prática a reflexão sobre a diversidade e a variação linguísticas nas salas de aula das escolas brasileiras, investigamos como a diversidade e a variação linguísticas são tratadas no interior dos Livros Didáticos de Português (LDP) nos anos finais do ensino fundamental, participantes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, 2008 e 2011.

Ao fazermos o levantamento dos livros didáticos que fizeram parte de cada um desses programas, percebemos que havia uma flutuação<sup>3</sup> muito grande na permanência ou não de determinadas coleções e concluímos que apenas cinco delas, nesses três últimos programas, eram recorrentes, a saber, as Coleções: i) **Português: uma proposta para o letramento**; ii) **Português: Ideias e Linguagens**; iii) **Português: Linguagens**; iv) **Linguagem Nova** e v) **Português para Todos** (QUADRO síntese abaixo). Com isso, os dados analisados fazem parte de um *corpus* de sessenta exemplares de livros didáticos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano<sup>4</sup>) participantes dos três últimos PNLD, cujas coleções estiveram em uso até o final de 2013 nas salas de aulas das escolas brasileiras.

**Quadro Síntese das Coleções Didáticas em análise**

Código	PNLD	Título	Autoria	Editora
PPL	2005/2008 e 2011	Uma proposta para o letramento	Magda Soares	Moderna
IDE	2005/2008 e 2011	Ideias & Linguagens	Dileta Delmanto; Maria da Conceição Castro	Saraiva
PLI	2005/2008 e 2011	Português Linguagens	William Roberto Cereja; Tereza Cochar Magalhães	Saraiva
LNO	2005 e 2008	Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
INT	2011	LP: Linguagem e Interação	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura	Ática
PPT	2005 e 2008	Português para Todos	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione
RAD	2011	Projeto Radix	Ernani Terra; Floriana T. Cavallette	Scipione

<sup>3</sup> Essa flutuação de obras didáticas no PNLD acontece, provavelmente, em função da adequação ou não das Coleções Didáticas aos critérios avaliativos presentes nos Editais de seleção de obras didáticas para o Guia de Livros Didáticos do PNLD.

<sup>4</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, os anos finais desse nível de ensino indicam o período do 6º ao 9º ano que substituíram o período anterior que abrangia da 5ª à 8ª série.

Partindo do pressuposto de que os livros didáticos são ferramentas ou instrumentos que a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras utiliza em sala de aula, esses materiais deveriam se pautar por reflexões que os ajudassem a “dissolver” o que está congelado na tradição da homogeneidade. No entanto, em nossas análises preliminares, encontramos nesses materiais procedimentos didáticos inoperantes que apresentam desde uma visão simplificadora do fenômeno linguístico que toma a língua como um “modelo idealizado”, a uma visão equivocada de que se deve ensinar o aluno a apenas substituir termos da variedade não padrão por outros da variedade padrão, a transformar estruturas sintáticas “com desvios” por outras adequadas à prescrição da gramática normativa, a preencher lacunas de acordo com a norma padrão e a retextualizar textos falados, que apresentam “desvios” em relação à norma padrão, em textos falados (ou, na maioria das vezes, escritos) de acordo com os preceitos da norma padrão.

Em função do exposto, nosso objetivo neste artigo é descrever como esses materiais didáticos promovem o conhecimento sobre três aspectos relevantes para o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso da língua necessárias tanto para o processo de progressão escolar dos alunos como também para a inserção deles no mundo social como cidadãos de uma sociedade democrática, a saber: (i) as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento; (ii) as questões de norma linguística; e (iii) o estilo linguístico.

Para isso, apresentamos, na primeira seção deste texto, uma discussão sobre conceitos amplamente debatidos por linguistas, a saber, a questão das normas, da padronização linguística, da variação, das relações entre fala/escrita e oralidade/letramento.

Na segunda seção, procuraremos problematizar a polissemia encontrada no tratamento da norma linguística nas teorias e nos LDP e os impactos dessa teorização para o ensino de língua portuguesa.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, na sequência, a análise dos dados.

## **2. Problematizando a língua como um conjunto de variedades**

O debate que se propõe nesta seção é aquele que objetiva explorar os complexos conceitos sociolinguísticos que dão margem a muita discussão teórica e causam, ainda, muitas dúvidas sobre como enfrentar nas escolas brasileiras a questão da diversidade e da variação

linguísticas, considerando que i) os conceitos são ainda apresentados em termos dicotômicos - oral e escrito, “normal” e “normativo”, formal e informal, padrão e não padrão; ii) o tipo de reflexão linguística levada a cabo pelos livros didáticos nas aulas de língua portuguesa é pautado, na maioria das vezes, por princípios de correção da linguagem.

Por isso, não é um contrassenso que ainda hoje lidemos com uma contradição importante no campo das políticas públicas de ensino de língua: ao mesmo tempo em que defendemos o ensino da norma culta na escola, precisamos também discutir com os alunos a existência de diferentes estilos e registros e de variados níveis de linguagem que podem ser usados com maior ou menor saliência, a depender da situação de interação, da modalidade de uso da língua e, ainda, do gênero textual em questão.

Em função desses aspectos, faz-se necessária a compreensão de que o LDP é constituído por uma dupla injunção: por um lado, ele reflete e refrata, em grande medida, as políticas públicas norteadoras do ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas, que apresentam um importante enfoque sociolinguístico preconizado tanto pelos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como pelos PCN (1998), por outro lado, o livro didático é considerado como um importante instrumento de letramento e, além disso, portador da norma explícita legitimada<sup>5</sup> (ALÉONG, 2001).

Tentaremos dar visibilidade a essa discussão, abordando conceitos sociolinguísticos importantes que são tematizados nas atividades dos LDP, a saber, o conceito de diversidade linguística, de variação, norma e relações entre oralidade e escrita, procurando trazer o contexto de aplicação desses conceitos no âmbito dos LDs e do ensino de língua portuguesa.

## **2.1 É possível homogeneizar a diversidade? A questão da imposição da norma padrão**

Embora as pessoas partilhem as mesmas características sociais no nível micro<sup>6</sup> (idade, escolaridade, sexo, profissão), elas podem apresentar diferenças quanto à fala devido a inserção

---

<sup>5</sup> Norma explícita ou padrão real (cf. Aléong (2001), Castilho, [1978](2002), é relativa aos padrões observáveis na atividade linguística de um determinado grupo de usuários da língua, preferencialmente aqueles que detêm o poder e o prestígio social.

<sup>6</sup> No que tange aos níveis de análise macro e micro, é importante explicar que, sendo a sociolinguística um campo de investigação para linguistas e cientistas sociais, alguns deles estão interessados em investigar aspectos sociais da língua(gem), enquanto outros estão preocupados principalmente com os aspectos linguísticos da sociedade. No nível micro, estão as pesquisas que investigam de que forma a estrutura social influencia a maneira como as pessoas falam e como as variedades linguísticas e os padrões de uso da língua estão correlacionados com os atributos sociais, tais como a idade, a classe e o sexo do falante. No nível macro, por sua vez, estão aquelas investigações que se interessam em perscrutar o que as sociedades fazem com suas linguagens, ou seja, as atitudes e os comportamentos que representam o uso funcional das formas de falar na sociedade; a mudança linguística; a



em diferentes práticas sociais. Em outras palavras, quanto mais heterogêneas são as relações dentro desse panorama linguístico, mais serão as categorias necessárias para analisar as múltiplas redes que se interconectam e de que participam os falantes de determinada língua.

A esse respeito, Mattos e Silva (2004) ressalta que enquanto o plurilinguismo ocupa as margens sociais e geográficas do Brasil, a diversidade dialetal se espalha por todo o espaço geográfico e social brasileiro. Isso fica evidenciado pelo fato de que os grupos sociais se diferenciam pelas formas linguísticas que são de uso comum. Tal uso comum, como nos esclarece Faraco (2002), caracteriza as diferentes normas linguísticas em uso nos diversos grupos sociais.

Se pensarmos em uma sociedade dividida em classes e extremamente estratificada como a brasileira, encontraremos, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e tantas outras que mostram o caráter heterogêneo da língua nos diferentes grupos sociais.

A diversidade de formas linguísticas reveste-se, assim, de um caráter valorativo que acaba refletindo a hierarquia desses grupos sociais. Dessa forma, se observarmos os padrões habituais e coletivos dos comportamentos linguísticos desses usuários da língua, poderemos definir tanto os grupos dentro das comunidades de prática quanto a posição desses usuários no interior dos diversos estratos sociais.

É preciso evidenciar, no entanto, que esse aparente caos, que é a diversidade e a variabilidade linguísticas, constitui-se em fenômenos regulares, sistemáticos e motivados pelas próprias regras do sistema linguístico. Além disso, as variedades linguísticas no Brasil não são “compartimentadas”. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), elas se intercambiam e se misturam numa espécie de *continuum* horizontal e dependem de uma série de fatores extralinguísticos – socioeconômicos e históricos –, tais como a distribuição geográfica do falante, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação, as redes de relacionamentos, o gênero, a faixa etária e outras variáveis. Todos esses aspectos contribuem para caracterizar a forma como o falante/escrivente vai se comportar no momento da interação.

Além desses matizes externos, podemos dizer que as línguas ainda podem variar motivadas por fatores internos à língua, nos níveis lexical, morfossintático, fonético-fonológico

---

manutenção e a mudança metafórica; e a interação nas comunidades de prática (FISHMAN, 1972; COULMAS, 1998).

e discursivo. Tanto uma variação quanto outra ou muitas delas se misturam e se entrecortam nas múltiplas situações de interação. É importante ressaltar que um dos aspectos importantes desse tema é a atribuição de prestígio a uma forma, chamada de padrão, e a estigmatização das outras que concorrem e coocorrem com a de prestígio.

Tal diversidade nos desempenhos linguísticos se contrapõe, enfim, à homogeneidade do padrão ideal solicitado dos falantes em diversas situações de interação falada e escrita, mais especialmente no contexto escolar. Por isso, a tarefa de transposição dessa realidade multifacetada para a escola e para os materiais didáticos tem sido feita ainda de forma bastante tímida e está longe de ser assumida, de fato, no campo do ensino de língua portuguesa.

Uma análise preliminar nos LDP selecionados para a pesquisa (conforme apontamos no QUADRO síntese, acima) já nos indicava que os insumos a partir dos quais os alunos seriam levados a realizar as atividades de reflexão sobre o grau de formalidade de determinado enunciado e sobre as diferenças entre as modalidades falada e escrita restringiam-se a “reescrever o texto”, “manter a uniformidade de tratamento”, “substituir as formas destacadas por outras exigidas na norma culta”, transformar o texto em outro com “linguagem formal”, reescrever o texto de acordo com a norma padrão “formal”.

Esse ponto, em especial, sinalizou-nos outro problema dentro do LDP que é a inconsistência nos termos utilizados pelos autores de LDP para se referirem à língua de prestígio (ou padronizada). É preciso esclarecer, de antemão, que não existe uma norma padrão formal ou uma norma padrão informal. O que existe é uma norma padrão, que é referência na fala e na escrita e uma escala de formalidade que vai do menos formal ao mais formal, num contínuo de uso da língua, a depender do gênero em produção, e que modula o uso individual que cada falante faz da língua de acordo com o contexto de interação em que esse falante se encontra.

A respeito das relações entre fala/escrita e oralidade/letramento, pesquisas<sup>7</sup> revelam o preconceito ainda latente na prática de professores e nos materiais didáticos que tomam a oralidade e a fala como se fossem sempre informais e priorizam o ensino da escrita e dos conhecimentos linguísticos relacionados a essa modalidade com base nas regras da gramática tradicional. Essa postura, como se sabe, exclui os alunos considerados não competentes, ou seja, aqueles que não dominam a escrita padronizada e a norma explícita.

---

<sup>7</sup> Ver, a propósito, Marcuschi (1997), Marcuschi (2001d), Dionísio e Bezerra (2001), Dionísio (2001).

Para fixarmos um princípio de trabalho, elegeremos a perspectiva que considera fala e escrita como duas formas de produção textual-discursivas, não dicotômicas, as quais Marcuschi (2001a) denomina “contrapontos formais” das práticas de oralidade e letramento. Assumiremos também a postura de que não é possível investigar questões relacionadas a essas modalidades centrando-nos apenas no aspecto linguístico e desconsiderando os domínios discursivos e contextuais das práticas da língua em uso. Dessa forma, não cabe oposição explícita entre elas, na medida em que entre essas modalidades prototípicas (fala-escrita) há uma linha contínua de produção textual e discursiva que pode variar dentro do espectro do mais ou menos oral para o mais ou menos escrito e do mais ou menos formal para o mais ou menos informal, conforme apontam Biber (1988) e Marcuschi (2001a, 2001b, 2001c, 2001d).

Por isso, nem sempre o padrão da modalidade escrita é o mesmo da modalidade falada, embora eles possam se aproximar bastante, a depender do grau de formalidade em uma e outra modalidade. Outro aspecto importante é que o padrão escrito é considerado preponderante sobre o falado. Esse aspecto, em especial, fica bastante evidenciado neste texto, na seção de análise dos dados.

Na sequência, abordaremos a polissemia encontrada no tratamento do termo “norma” nas teorias e nos LDP e os impactos dessa teorização para o ensino de língua portuguesa.

## 2.2 A propósito da norma linguística: a polissemia do termo que gera confusão no uso

As línguas são frequentemente referidas em suas variedades padrão como: padrão escrito, padrão falado, padrão literário, padrão gramatical. Mas o que se entende por língua padrão? Rodrigues (2002) afirma que, sem dúvida, trata-se de uma variante tida, pelos membros de uma sociedade, como aceitável em determinadas situações, em que outras variantes podem não ter a mesma aceitação.

Para Faraco (2008), a língua padrão (ou *norma padrão*) é o resultado de um processo fortemente unificador (que direciona basicamente as atividades verbais escritas) e que foi desencadeado ao longo da história da língua portuguesa, cujo objetivo é “neutralizar a variação e controlar a mudança”. Ela representa, ainda, um fenômeno abstrato em que há o apagamento de formas dialetais muito marcadas. Por isso, representa o que esse autor chama de referência suprarregional e transtemporal.

Para Milroy; Milroy (2012), termos como padrão e padronização são usados em uma variedade de maneiras, às vezes, sem reconhecimento ostensivo das diferenças. No que diz

respeito à forma interna da língua, o processo de padronização funciona por meio da promoção da invariância ou da uniformidade na estrutura da língua com o claro objetivo de caracterizar a forma padrão como a variedade de maior prestígio. Esse prestígio, reforçam os autores, é conferido a uma variedade de língua não como um resultado das propriedades linguísticas, mas como resultado do *status* e do prestígio das pessoas que a utilizam. Embora a norma possa de fato ser percebida como a realização de grande prestígio, o que define a propriedade linguística de uma língua é a relativa uniformidade de sua estrutura.

Um efeito importante e que merece ser ressaltado aqui no processo de padronização linguística é o desenvolvimento da consciência da “correção” ou da consciência canônica das formas de falar e de escrever. É o que Milroy (2001) chama de “cultura da padronização” da língua. Virtualmente, todos que assinam embaixo dessa ideologia acreditam no firme propósito da necessidade de se fazer correção. Ou seja, quando existem duas ou mais variantes de alguma palavra ou construção, apenas uma é tomada como a correta e a outra, que está errada, deve ser evitada, desconsiderando-se o contínuo de monitoramento<sup>8</sup> estilístico, o contexto, os interlocutores e o gênero textual em uso.

Para finalizar, Milroy (2001, p. 76) explica que o estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, de prestígio e a sua codificação em compêndios gramaticais, dicionários, materiais didáticos e outros manuais afins levam à desvalorização das outras variedades urbanas tão legítimas quanto a de prestígio. A esse respeito, Aléong (2001) postula que toda norma explícita (ou de prestígio, ou padrão) remete a um “aparelho de referência” que apresenta exemplos de uso correto.

No âmbito do ensino de língua, os livros didáticos de português podem ser considerados aparelhos de referência porque trabalham na perspectiva da regulação da língua, com base em uma norma divergente<sup>9</sup>, que prioriza o ensino por meio do contraste e da dicotomia.

Sendo assim, o que está na base desse ensino são tarefas como “classificar os fatos linguísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão etc.” (ALÉONG, 2001, p.

---

<sup>8</sup> Bortoni-Ricardo (2005) considera que o contínuo de monitoramento estilístico está relacionado com o grau de atenção e de planejamento que o falante confere ao contexto, ao tópico e à interação.

<sup>9</sup> A norma divergente produziu historicamente os artefatos normativos chamados de norma padrão e norma não padrão, polarizando as formas de uso da língua e enfatizando o aspecto dicotômico delas, ao contrário da norma convergente que, segundo Milroy ([2001] 2011) e Oliveira (2012), expressa uma mudança paradigmática na forma de normatização da língua, de forma a torná-la mais adequada às necessidades de interação no século XXI. Nos termos de Oliveira (2013:423), a norma linguística convergente deve ser considerada da perspectiva multilateral e policêntrica, a fim de “propiciar benefícios ao falante”, na medida em que tal normatização “explora no limite máximo a veicularidade da língua e permite melhor circulação pelo mercado linguístico”.

164), reescrever as falas (informais) de modo a adequá-las ao padrão formal (escrito), traduzir as frases faladas na variedade não padrão para a variedade padrão e outras, conforme vamos mostrar mais à frente, na seção de análise dos dados.

Como se pode depreender do que foi exposto até agora, o tema é amplo e as discussões são extensas. Entretanto, um aspecto que merece destaque é que assim como há confusão teórica em relação aos termos discutidos acima, também a encontramos nos livros didáticos, quando os autores vão se referir à língua de prestígio (ou padronizada). A essa confusão terminológica Bagno (2013) chamou de “falsa sinonímia”. Encontramos nos LDP os seguintes termos: norma padrão, norma culta, língua padrão, língua culta, norma oficial, língua oficial, linguagem padrão, linguagem formal, norma culta padrão, padrão culto formal, variedade padrão, padrão formal, uso formal, norma padrão formal, norma padrão informal, para citar as mais recorrentes.

Essas expressões referenciais encontradas em profusão nos LDP sugerem que ainda há certa confusão no campo e indicam que a utilização aleatória delas, sem a necessária clareza ao que, de fato, se quer fazer referência, leva a equívocos teóricos e metodológicos.

Bagno (2013), ao fazer um estudo dos LDP aprovados no PNLD de 2008, elencou sete problemas em relação à variação linguística. O primeiro erro apontado – e o mais diretamente relacionado à discussão que estamos fazendo aqui – foi nomeado de “falsa sinonímia culto = padrão” e trata especificamente da confusão entre *norma padrão* (ideal linguístico) e *norma culta* (variedades urbanas de prestígio) que “as autoras e autores de livros didáticos fazem desses dois termos para designar, no fundo, um nebuloso modelo de ‘língua prestigiada’ ou ‘linguagem formal’” (p. 74). Tais termos não são equivalentes nem intercambiáveis, afirma o autor. E conclui essa questão chamando-a de “erro teórico”, por definir “a norma culta ou mesmo a norma padrão, ou seja, variação social, como ‘linguagem formal’”, ou variação estilística. O erro está em considerar, portanto, que um falante altamente letrado e um falante com pouca ou nenhuma escolaridade são incapazes de modular sua produção verbal para adequá-la a um evento comunicativo.

Tal discussão comprova, assim, que o termo *norma* é polissêmico e, por isso, tem sido utilizado de forma ampla, e muitas vezes confusa, por diferentes autores, ora para designar “preceitos estabelecidos”, ora para designar o que é de “uso corrente”.

### 3. Percurso metodológico: a seleção do material de pesquisa

Do que mencionamos na seção anterior, ficou claro que duas questões se revelaram pertinentes para que a presente investigação lograsse atingir seus objetivos: preponderantemente, como os LDP levam os alunos a refletirem sobre a questão da diversidade e variação linguísticas e, em segundo lugar, como é trabalhada a relação entre fala e escrita e oralidade e letramento nas atividades propostas nos LDP distribuídos pelo PNLD de 2005, 2008 e 2011.

O primeiro passo foi a exploração das coleções de LDP do PNLD de 2011 (conforme apontadas no QUADRO síntese deste texto), levantamento este de caráter qualitativo, de forma a verificar no *corpus* selecionado quais indícios, em relação à diversidade e à variação linguísticas, possibilitavam-nos destacar as atividades oferecidas pelos LDs que respondessem às questões específicas de nossa reflexão. Feito esse primeiro levantamento, verificamos quais eram os temas sociolinguísticos mais recorrentes nas atividades propostas pelas coleções.

Chegamos à conclusão de que os temas mais recorrentes diziam respeito, em grande medida, às relações entre oralidade-escrita, aos registros de formalidade e aos usos da norma padrão. Começamos a nos indagar, então, se havia por parte dos autores de LDP propostas de reflexão sobre esses temas e se tais temas eram trabalhados de forma sistemática e progressiva ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Após fazermos esse levantamento quantitativo no PNLD de 2011, dispusemo-nos a ampliar o *corpus*, com interesse no cotejamento desses dados com aqueles que poderíamos encontrar nos PNLDs de 2005 e 2008. Assim, realizamos um levantamento das coleções aprovadas nos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 para verificarmos quais eram as coleções aprovadas e quais as que permaneceram ao longo desses três programas e as elegemos como objetos de estudo.

O *corpus* de dados analisados na pesquisa compõe-se de sessenta exemplares de livros didáticos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano<sup>10</sup>) participantes dos três últimos PNLDs, cujas coleções estiveram em uso até o final de 2013 nas salas de aulas das escolas brasileiras.

---

<sup>10</sup> A Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, os anos finais desse nível de ensino indicam o período do 6º ao 9º ano que substituíram o período anterior que abrangia da 5ª à 8ª série.

Na sequência, passamos para a segunda etapa da pesquisa, que foi verificar de que forma os autores anunciavam no Manual do Professor (MP) a concepção de língua que subjaz ao tratamento da diversidade e da variação linguísticas e como esta perspectiva estava articulada aos procedimentos desenvolvidos nesses materiais para dar conta da tarefa de ensinar o aluno a se familiarizar com o emprego da norma culta.

Esses procedimentos permitiram-nos observar como os diferentes autores dos materiais didáticos propõem o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades ligadas ao reconhecimento da diversidade e da variação linguísticas como aspectos constitutivos e legítimos das línguas humanas. Tal reconhecimento pode possibilitar aos alunos alcançarem uma formação linguística mais afinada com as demandas sociais e culturais brasileiras e com o exercício da cidadania.

#### **4. Os modos de configuração das atividades de variação e diversidade linguísticas**

A partir da análise das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, destinadas aos anos finais do ensino fundamental, publicadas entre 2005 e 2011 e participantes desses três últimos PNLD, pudemos constatar pelo menos dois tipos de atividades relacionadas aos estudos da heterogeneidade e variação linguísticas: a primeira diz respeito ao trabalho com atividades realizadas a partir de exemplos “inventados” pelos autores de LDP e a segunda relaciona-se ao trabalho com atividades a partir de textos de variados gêneros que tentam dar conta da tarefa de “explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito” e de “valorizar a variação e a heterogeneidade linguísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público ou formal da língua oral”, objetivos estes explícitos no Editais de Convocação para inscrição de obras didáticas no PNLD e claramente anunciados nos pressupostos teórico-metodológicos do Manual do Professor de cada coleção.

A análise pormenorizada dessas cinco coleções de LDP possibilitou-nos realizar um inventário dos fenômenos mais relevantes e recorrentes nesses materiais nos anos finais do ensino fundamental, que coincidem com muitos dos fenômenos investigados na agenda de pesquisa sociolinguística, a fim de que pudéssemos esboçar uma tipologia em relação às atividades propostas nos LDP. Construímos a seguinte tipologia em relação às atividades nos LDs em análise: *atividades de correção* nos diferentes níveis (fonético-fonológico, morfosintático e lexical) e atividades de proposição de *exercícios estruturais* (exercícios envolvendo ações de *substituição; transformação, preenchimento de lacunas e*

*retextualização*). Grande parte dessas atividades trabalha as relações entre fala e escrita e entre oralidade e letramento de forma dicotômica, na perspectiva da polarização diglósica<sup>11</sup>, outras atividades tiveram por objetivo reforçar a padronização linguística, ou o prestígio linguístico das formas padrões. São os seguintes, os fenômenos sociolinguísticos levantados durante a análise dos dados:

\*Atividades de correção:

- \_ Alternância pronominal “nós/a gente”
- \_ Alternância pronominal “tu/você” e a “mistura de pronomes”
- \_ Expressão variável do futuro do presente x a forma perifrástica com IR + verbo infinitivo
- \_ Clíticos acusativos no PB para a expressão do objeto direto anafórico
- \_ Metaplasmos
- \_ Variação lexical

\*Exercícios estruturais

- \_ Exercícios estruturais de substituição
- \_ Exercícios de transformação de estruturas sintáticas com vistas ao ensino da gramática normativa
- \_ Exercícios de preenchimento de lacunas de acordo com a norma padrão
- \_ Exercícios de retextualização com o objetivo de correção

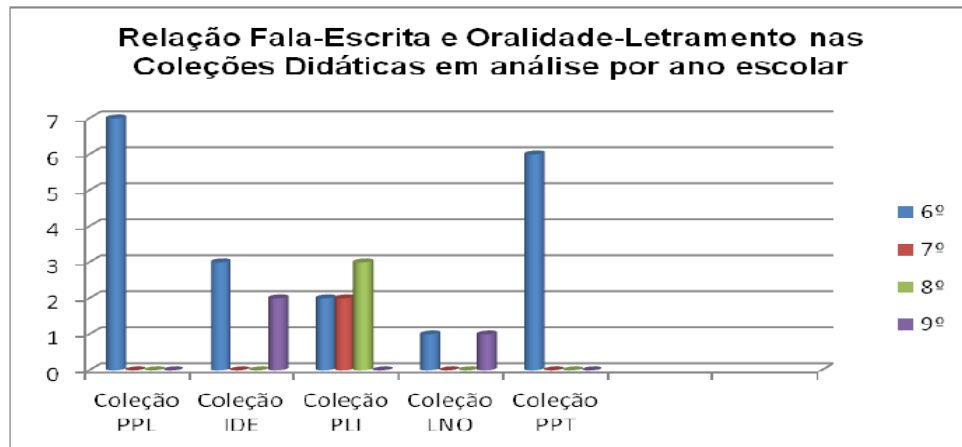
Vejamos, a seguir, os gráficos que revelam, quantitativamente, como os aspectos relacionados (i) às relações entre fala/escrita e oralidade/letramento e (ii) aos usos da norma padrão foram distribuídos ao longo das Coleções de LDP em análise, nos anos finais do ensino fundamental.

---

<sup>11</sup> Para Signorini (2004), a polarização diglósica é a atribuição de poderes a uma língua (escrita) institucionalizada para que ela possa instaurar a igualdade de condições sociais entre os usuários. Com isso, a heterogeneidade linguística existente na sala de aula, e que constitui, na perspectiva sociolinguística, as variações regionais, de idade, de gênero, classe social e as de estilo, é comumente confundida com falta de domínio da língua padrão.



Gráfico 1. Distribuição das atividades sobre a relação Fala-Escrita e Oralidade-Letramento nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar.

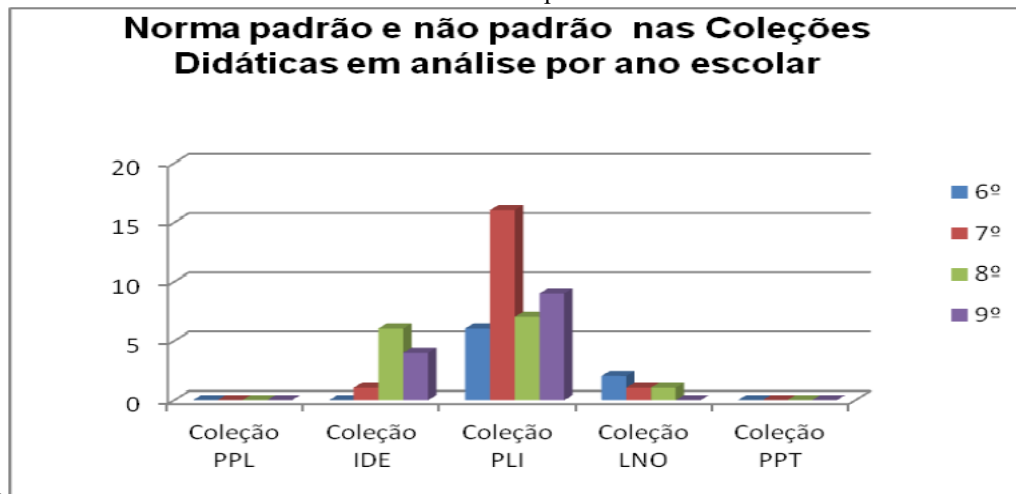


Esse gráfico deixa flagrar algumas questões importantes, quais sejam:

- O estudo das relações entre fala-escrita e oralidade-letramento não é recorrente nas coleções em análise, mas é tematizado. Entretanto, podemos dizer que esses não são temas trabalhados de forma sistematizada e progressiva ao longo dos anos escolares.
- O estudo dessas relações é bastante recorrente no primeiro ano do ensino fundamental II, ou seja, no 6º ano, em todas as Coleções.
- Na Coleção PLI, há um relativo equilíbrio no desenvolvimento desses temas no 6º, 7º e 8º anos, mas é evidente uma lacuna no trabalho que possa levar os alunos do 9º ano a refletir de forma mais aprofundada sobre essas questões.
- As Coleções PPL e PPT abordaram esse tema apenas no 6º ano e as Coleções IDE e LNO não apresentaram um trabalho gradual nos diferentes anos desse nível de ensino.

No gráfico abaixo, podemos acompanhar a distribuição das propostas de atividades em relação ao tema norma padrão e não padrão nas Coleções didáticas aqui analisadas. Vejamos:

Gráfico 2. Distribuição das atividades em relação às questões de norma padrão e não padrão nas Coleções Didáticas em análise por ano escolar.



Podemos constatar que o tema norma padrão e não padrão é pouco trabalhado na maioria das Coleções em análise. Entretanto, mostra-se bastante contemplado na Coleção PLI, que é uma das coleções mais escolhidas pelos professores das escolas brasileiras e campeã de vendas da Editora Saraiva. O trabalho com esse tema, nessa Coleção, é bastante intenso no 7º ano e perfaz um total de 64 ocorrências ao longo das coleções em análise. Nos demais anos, percebemos um trabalho mais gradual. As Coleções que não abordam esse tema são a PPL e a PPT. A Coleção LNO enfatiza o trabalho no 6º ano, enquanto nos 7º e 8º anos esse tema é trabalhado de forma equilibrada, mas o último ano do ensino fundamental fica sem continuidade e sem progressão em relação a esse tema.

Como pudemos observar pelos gráficos acima, sobre as relações oral/escrito e oralidade/letramento e os usos da norma, tais conteúdos são desenvolvidos sobretudo nos três últimos anos (6º ao 8º ano), ficando o último ano do ensino fundamental (9º ano) sem um trabalho que demonstre, minimamente, um acabamento ou o alcance de um nível mínimo de reflexão sobre esses conteúdos. Se assim fosse, poder-se-ia possibilitar aos aprendizes o amadurecimento desses conhecimentos, a fim de que eles desenvolvessem cada vez mais a competência linguística, textual e discursiva e a consciência para a adequação das formas às circunstâncias do processo de comunicação nos variados contextos em que está sempre inserido.

Em vista dessas questões, e tentando melhor compreender como os autores de livros didáticos participantes dos PNLDs de 2005, 2008 e 2011 apresentam ao professor e ao aluno brasileiro tais fenômenos, passaremos à seção seguinte para analisar como os LDP desenvolvem

o trabalho de reflexão sobre um fenômeno (socio)linguístico importante: a alternância pronominal “nós” e “a gente”.

## 5. Apresentação e análise dos dados

Das atividades de correção mencionadas na seção anterior, vamos nos deter no estudo do fenômeno da alternância pronominal “nós” e “a gente” por ser recorrentemente estudado nos LDP e por também coincidir com os interesses da agenda de pesquisa sociolinguística. Em função disso, muitos pesquisadores se ocupam em discuti-lo. Resultados de pesquisas sobre a alternância pronominal “nós” e “a gente” em diferentes dialetos ou variedades faladas e escritas do PB em Salvador, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e no sul do País comprovaram o uso da expressão sujeito “a gente” como pronome de primeira pessoa concorrendo com o pronome “nós”.

Leite *et al.* (2003, p. 20) afirmam que o uso da forma inovadora “a gente” suplanta atualmente o uso da forma conservadora “nós” em textos falados e escritos, o que sinaliza uma “implementação do uso de “a gente” em detrimento de “nós” nos últimos vinte anos, na chamada norma culta brasileira”. Diferentemente desse cenário sociolinguístico, ao realizarmos o levantamento do inventário de dados pertencentes a esse fenômeno, verificamos que os LDP apresentam a questão pronominal muito em conformidade com o que ditam as gramáticas normativas.

Em oposição fortemente constituída ao que é sugerido pelas pesquisas apontadas acima, o padrão pronominal predominante nos LDP é o tradicional, em que os pronomes pessoais são constituídos pelas formas eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas, conforme podemos ver nas ilustrações abaixo, retiradas de três das cinco coleções didáticas em análise, para mostrar como esses materiais tratam a questão pronominal:

**Pronomes pessoais**  
Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

- \* **locutor** (quem fala): 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);
- \* **locutário** (com quem se fala): 2ª pessoa: **tu** (singular) ou **vós** (plural)
- \* **assunto** (de quem ou do que se fala): 3ª pessoa: **ele** (singular) ou **eles** (plural)

Fonte: Coleção PLI, Vol. 5, p. 166, PNLD – 2005

---

Os pronomes que representam as pessoas do discurso recebem o nome de **pronomes pessoais**.

Pessoa do discurso	indica	
primeira pessoa	quem fala	eu, nós
segunda pessoa	com quem se fala	tu, você, vós, vocês
terceira pessoa	de quem se fala	ele, ela, eles, elas

Fonte: IDE, v. 5, p. 200, PNLD-2008

Figura 1.

Pronomes pessoais		
Caso reto	Caso oblíquo	
	Átonos	Tônicos
Eu	me	mim, comigo
Tu	te	ti, contigo
Ele/ ela	se, o (-lo, -no), a (-la, -na), lhe	si, consigo, ele, ela
Nós	nos	conosco, nós
Vós	vos	convosco, vós
Eles/ elas	se, os (-los, -nos), as (-las, -nas), lhes	si, consigo, eles, elas

**Observação:** Em muitas regiões do Brasil, no lugar de **tu** e de **vós** usam-se os pronomes **você** e **vocês**.

(Fonte: LNO, V. 5, p. 108, PNLD – 2008)

Figura 2.

Esses quadros demonstram que os autores de LDP, a despeito dos resultados apontados pelas investigações sociolinguísticas, não oferecem a possibilidade de reconhecimento da expressão sujeito “a gente” como uma forma muito usada para indicar a primeira pessoa do plural em muitos contextos (tanto orais quanto escritos). Além disso, o que predomina, quando a alternância pronominal “nós” e “a gente” é trazida para dentro dos LDP, são atividades de correção, como se o uso de “a gente” fosse um fenômeno linguístico bastante marcado, reconhecidamente estigmatizador. Como se pode verificar, no exemplo abaixo, a primeira proposta de atividade do LDP analisado é a de que os alunos reescrevam o enunciado. Vejamos o exemplo:

Ex. 2:

Seção: Vocabulário



Tudo o que seus professores fizeram por você o tempo não apaga. A Fundação Victor Civita vem colaborando para que os professores brasileiros continuem, cada vez mais, empenhados na preparação de uma juventude forte e capaz. Para isso, edita a revista Nova Escola, uma publicação que tem por objetivo melhorar o nível de conhecimento dos professores, promover entre eles uma permanente troca de experiências e valorizar seu papel de educador.

15 de Outubro é o Dia do Professor. Não deixe que esse dia passe em branco. Preste homenagem a quem lhe deu uma lição de vida.



Revista Superjovem, ano 1, n. 2. Revista Superinteressante, set. 1991, s.p.

5. Reescreva a frase "Certas pessoas a gente nunca apaga da memória", substituindo a expressão **a gente** por um pronome pessoal equivalente.

**Certas pessoas nós nunca apagamos da memória.**

- a) Qual frase é a mais formal: a do anúncio ou a que você escreveu?

b) Por que, no anúncio, foi empregada a expressão "a gente"?

**A frase mais formal é: Certas pessoas nós nunca apagamos da memória. Foi usado "a gente" para dar um caráter mais informal ao anúncio.**

(LNO, V. 5, p. 236, PNLD – 2005)

Figura 3.

A questão mais importante sobre o exemplo acima é o fato de o enunciado mais chamativo do anúncio publicitário ter que ser "corrigido", reescrito. Podemos nos perguntar: por que essa é a primeira alternativa de trabalho com o fenômeno da alternância entre "nós" e "a gente"? Essa proposta de reescrita é, em seguida, qualificada como mais formal. Sem nenhuma discussão sobre o tema, assume-se que o uso do pronome "nós" é mais formal do que o uso da forma "a gente". E que o uso da forma "a gente" ocorre para dar um caráter mais informal ao anúncio. No entanto, as pesquisas sociolinguísticas sobre o português brasileiro mostram que o uso das duas formas quase se equivale em contextos diversos. Se a função do LDP é a de reforçar a padronização linguística, seria importante considerar que essa padronização pode assumir formas variadas e amplamente aceitas ou convergentes, de acordo com Milroy ([2001] 2011) e Oliveira (2012). Nesse sentido, o exercício aqui transforma um fenômeno linguístico não marcado, usado por muitos falantes do português brasileiro em contextos variados, em um fenômeno dicotomizado, marcado, passível de correção. Fazer pensar a língua, considerando os limites da função de padronização, como um fenômeno profundamente social e heterogêneo é ainda algo muito distante dos LDP produzidos no Brasil.

O exemplo acima revela uma postura bastante conservadora em relação à alternância pronominal. Sabe-se que há correspondência exata entre pessoas do discurso e pessoa gramatical apenas no interior do modelo idealizado de língua que, de acordo com as postulações de Bagno (2013), não corresponde a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes no Português Brasileiro.

Por causa da dinamicidade da língua, os estudos comprovam que podem existir duas formas de igual valor de verdade, mas, em função da ideologia da padronização, apenas uma delas é considerada como “a” formal e, conseqüentemente, “a” correta. É nesse ponto que as gramáticas e materiais didáticos se apoiam para apresentar apenas uma face da linguagem. As formas morfossintáticas “nós/a gente”, entretanto, podem ser descritas cientificamente e explicadas em função de outras variáveis, tais como as sociais, as estruturais, as pragmáticas, que inibem ou favorecem o emprego das estruturas alternativas (cf. MOLLICA, 2007).

O exemplo acima poderia ter sido discutido de forma a se levar o aluno a perceber como o uso da forma “a gente” no anúncio publicitário não só é autorizado pelos agentes sociais responsáveis pela produção do material escrito como também reconhecido por seus produtores e por sua audiência como adequado nesse contexto de necessária aproximação com o interlocutor e também em função da comunicação massiva.

No entanto, a proposta é de imediata reescrita do enunciado mais chamativo do anúncio, o que modifica totalmente os seus propósitos - retirando o efeito pragmático-discursivo de proximidade que se quis construir - e, conseqüentemente, o estilo do gênero em questão.

A dicotomia estabelecida entre o formal e o informal no exercício não ajuda a estabelecer a função pragmática pressuposta ou a reconhecer o estilo do gênero. Primeiro vem a correção (a tentativa de se construir uma equivalência que não seria verdadeira, caso a troca de fato ocorresse, configura a função prescritiva desse exercício) e depois a atribuição de valores às formas linguísticas (nós/formal e a gente/ informal) que não foram explicados anteriormente.

Esse tipo de atividade mostra o quanto o trabalho sobre a variação linguística na aula de Português tem o objetivo de fundamentalmente desenvolver nos alunos a não incorporação de uma atitude sistemática de reflexão sobre a adequação ou não do uso de determinadas formas linguísticas, mas sim a incorporação de uma atitude sistemática de correção, que legitima certos aspectos da língua padrão, considerada como “a correta” e deslegitima o emprego das estruturas alternativas passíveis de serem explicadas por fatores sociais e/ou pragmáticos que inibam ou favoreçam seu uso.

A nosso ver, o que fica evidenciado como sendo um dos objetivos perseguidos nesses manuais de referência é o de que, realçando a ideia da *legitimidade* da norma padrão e, em conseqüência, desconsiderando aquilo que configura um universo linguístico que esses autores consideram como não pertencente à esfera do padronizado, o falante/escrevente, neste caso, o

aluno de ensino fundamental, é levado a continuamente deslegitimar os usos da língua convergente no Brasil, o que contribui enormemente para a perpetuação do preconceito em relação às outras formas de falar existentes no Brasil.

## 6. Considerações Finais

Neste artigo, procuramos mostrar que, embora um dos traços das variedades do português utilizadas pela imensa maioria dos brasileiros com baixa escolaridade e pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas apareça em gêneros midiáticos, como é o caso do anúncio publicitário, que serve de pretexto para um exercício gramatical, e em outros gêneros, tais como em poemas, letras de música, contos, crônicas etc., esse traço (assim como outros traços) não é tratado como possibilidade de uso da língua em contextos específicos, mas como forma corrompida ou degradada da norma padrão.

Para finalizar a análise do fenômeno da alternância pronominal das formas “nós” e “a gente”, nos LDs pertencentes aos PNLDs de 2005, 2008 e 2011, *corpora* de nossa pesquisa, é relevante lembrar que há aproximadamente quinze anos foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e foi aprimorado o PNLD. Entretanto, percebemos que os materiais didáticos, mesmo apresentando uma seleção atualizada de gêneros e de textos que mostram alto índice de ocorrência do pronome “a gente”, ainda trazem uma séria inconsistência interna.

Essa inconsistência pode ser apontada, por um lado, quando se verifica que a apresentação dos conteúdos é feita de forma tradicional, com base na prescrição gramatical, desconsiderando o quadro de variação existente no PB. Por outro lado, na parte prática, de uso e aplicação dos conceitos apresentados, são as formas inovadoras que aparecem como objeto de correção, sem que tenham sido introduzidos os insumos necessários para que o aluno possa fazer uma reflexão sobre o uso adequado das formas que fazem parte de seu próprio repertório comunicativo, considerando as suas necessidades interacionais e de produção de sentidos. Por isso, é imprescindível que os LDP incorporem, em suas discussões sobre a língua, os resultados das pesquisas linguísticas, a fim de que seja modificado o velho modo de encarar as aulas de língua portuguesa como “aula de corrigir o português errado”.

## Referências

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: Marcos Bagno (org.). **Norma Linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, p.145-174.

BAGNO, M. (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Revista Traduzires** 1 – Maio 2012.

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

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511621024>

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 (Col. Linguagem, nº. 4).

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/CEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

CASTILHO, A. T. de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: Marcos Bagno (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, [1978] 2002, p. 27-37.

DIONÍSIO, A. P. Variedades Linguísticas: Avanços e entraves. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 73-86.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ECKERT, P. **Linguistic variation as social practice**. Oxford: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: Marcos Bagno (ed.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 37-61.

\_\_\_\_\_. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1997. (Texto e linguagem)

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. **Sprach der Distanz**. Romanistisches Jahrbuch 36, p. 15-43, 1985.

LABOV, W. The isolation of contextual styles In: **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEITE, Y.; CALLOU, D.; MORAES, J. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. CASTRO, I. & DUARTE, I. **Razões e Emoção**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Vol. 1. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2003, p. 87-114.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de Português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (30):39-79, Jul/Dez. 1997, p. 39-79.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 23-50.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**: Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001c, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. **Revista do GELNE**, Vol. 3 No. 1 2001d. Disponível em: [www.gelne.ufc.br/revista\\_ano3\\_no1\\_13.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano3_no1_13.pdf). Acesso em: dez. 2012.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização (2001). LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-85.

\_\_\_\_\_; MILROY, L. **Authority in language**: Investigating standard English. 4th ed. Oxford: Routledge, 2012[1999], p. xvi, 189.

MOITA-LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 29-57.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

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

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. **Language variation and change**, v. 1, n. 2, 1999, p. 197-211. **crossref**  
<http://dx.doi.org/10.1017/s0954394599112043>

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, G. M. de. A gestão conjunta das normas linguísticas do português e o ensino de PLE. In: **Caderno de Resumos do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia**. Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <http://www.4ciella.com.br/resumos.php?mod=2&tipo=&letra=g>. Acesso: 02. set. 2013.

\_\_\_\_\_. Política linguística e Internacionalização: a Língua Portuguesa no Mundo globalizado do Século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, dezembro 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do Português Contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: **Linguística da Norma**. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Loyola, 2002 [1968], p. 11-25.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão Curricular e projetos. In: **A prática de linguagem em sala de aula Praticando os PCNs**. Campinas, Mercado de Letras/EDUC, 2001, p. 27-40.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

\_\_\_\_\_. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas**. [Uberlândia]: EDUFU, 2009. 1 CD.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: **Flores verbais - Uma homenagem Linguística e Literária a Eneida do Rego Monteiro Bonfim**. Jürgen Heye. (Org.). Rio de Janeiro: Editora 34 / Nova Fronteira, 1995, v. p. 103-119.

Artigo recebido em: 31.08.2015

Artigo aprovado em: 28.12.2015