

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUIT FILHO”**

Silvana da Costa de Paiva

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Assis – SP

2023

SILVANA DA COSTA DE PAIVA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: UM DESAFIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e letramentos)

Orientador: Professor Dr. Alessandro Jocelito Beccari

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.

Assis, SP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Ana
Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

P149v Paiva, Silvana da Costa de
Variação linguística: um desafio no ensino de língua
materna / Silvana da Costa de Paiva. — Assis, 2023
130 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Prof. Dr. Alessandro Jocelito Beccari

1. Língua materna - Estudo e ensino.
2. Sociolinguística. 3. Linguística aplicada. 4. Contexto
(Linguística). 5. Língua portuguesa - Variação. I. Título.

CDD 401.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SILVANA DA COSTA DE PAIVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 03 dias do mês de abril do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SILVANA DA COSTA DE PAIVA, intitulada **VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UM DESAFIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis, Prof. Dr. OTTO LEOPOLDO WINCK (Participação Virtual) do(a) PUC - Curitiba/PR, Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar o sonho de fazer o mestrado.

Aos meus pais Lazineho da Costa e Francisca Sebastiana Francisco da Costa (em memória).

A minha família, meu tesouro de inestimável valor: ao meu esposo Roberto e aos meus preciosos filhos Wanderson, Daniele e William que sempre me apoiaram e acreditaram que seria possível essa trajetória.

Ao meu orientador Professor Dr. Alessandro Jocelito Beccari, por toda a paciência, competência, dedicação e toda experiência durante a orientação deste trabalho.

A professora Dra. Livia Carolina Baenas Barizon pela proficiência, bondade, humildade, gentileza, atenção e indicação de materiais que foram muito relevantes para essa pesquisa.

A Dra. Rosicleide Rodrigues Garcia que tão gentilmente me auxiliou com materiais para esse trabalho.

A Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira pela sabedoria, pelas críticas que conduziram-me à reflexão sobre alguns aspectos do texto e pela indicação de material, o qual agregou conhecimentos significativos para esse trabalho.

Ao Dr. Otto Leopoldo Winck pela competência, gentileza e conselhos ofertados no momento da Qualificação.

Agradeço imensamente ao PROFLETRAS pela oportunidade e a todos os professores envolvidos que tanto contribuíram para meu aprendizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. [...] A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento de todas as coisas.

(HJELMSLEV, 2013, p. 1, 2)

RESUMO

As questões de ensino e variação linguística tornam-se complexas pela dificuldade de lidar com elas em sala de aula. Diversos autores constataam que o ensino de língua materna ainda está alicerçado numa visão monológica que ignora a oralidade tão rica do aluno. Considerando tais questões, nosso objetivo nessa pesquisa é promover uma reflexão sobre a variação linguística na sala de aula, assim como a concepção que o professor tem de língua/linguagem e o que isso implica no ensino de língua materna. Nessa perspectiva, pretende-se desenvolver no aluno e aluna uma consciência linguística em sua própria realidade escolar, por meio da análise de material audiovisual e de textos, levando-o(a) a refletir sobre os fenômenos linguísticos e suas relações na apropriação do seu conhecimento. Levá-lo(a) a entender as questões das diferenças linguísticas, desenvolver o respeito a essas diversidades e ao mesmo tempo aprender a lidar com o preconceito linguístico arraigado em nossa sociedade que se arrasta de geração em geração. A pesquisa foi desenvolvida com alunos e alunas do 7º ano do ensino fundamental da escola pública Noêmia Kuester Pisani Gerulis, Distrito de Pederneiras, São Paulo. Este trabalho se desdobra a partir de estudos da Sociolinguística Educacional, pensada por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), com respaldo teórico nos postulados da Linguística Aplicada, da Linguística de Texto, em documentos oficiais BNCC (1998), PCN (1997, 1998) em trabalhos como o de Antunes (2003, 2009), Bagno (1999, 2007, 2022), Basso e Gonçalves (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1993), Castilho (2010, 2021), Faraco (2006, 2020, 2021), Fávero e Koch (2012), Geraldi (2011, 2012), Gomes (2009), Koch e Elias (2007, 2021), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Soares (2021), Souza-e-Silva e Koch (2011, 2012), Trask (2011), Travaglia (2009), entre outros e os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011, 2016), Bakhtin/Volóchinov (2014).

Palavras- chave: Variação Linguística. Concepção de Linguagem. Preconceito. Ensino.

ABSTRACT

The questions of teaching and linguistic variation become complex due to the difficulty in dealing with them in the classroom. Several authors find that the teaching of the mother language is still based on a monological view that ignores the rich orality of the student. Considering these questions, our objective in this research is to promote a reflection about linguistic variation in the classroom, as well as the teacher's conception of language and what this implies in the teaching of the mother language. In this perspective, it is intended to develop in the student a linguistic awareness in his own school reality, through the analysis of audiovisual material and texts, leading him or her to reflect on linguistic phenomena and their relations in the appropriation of his or her knowledge. Lead him or her to understand the issues of linguistic differences, develop respect for these diversities and at the same time learn to deal with the prejudice rooted in our society that drags from generation to generation. The research is developed with students of the 8th year of the elementary school of the public school Noêmia Kuester Pisani Gerulis, in the Pederneiras District, São Paulo. This work unfolds from studies of Educational Sociolinguistics by Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), with theoretical support in the postulates of Applied Linguistics, Text Linguistics, in the official documents BNCC (1998), PCN (1997, 1998) in works such as Antunes (2003, 2009), Bagno (1999, 2007, 2022), Basso and Gonçalves (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1993), Castilho (2010, 2021), Faraco (2006, 2020, 2021), Fávero and Koch (2012), Geraldi (2011, 2012), Gomes (2009), Koch and Elias (2007, 2021), Marcuschi (2008), Passarelli (2012), Soares (2021), Souza-e-Silva and Koch (2011, 2012), Trask (2011), Travaglia (2009), among others, and the theoretical assumptions of Bakhtin (2011, 2016), Bakhtin/Volóchinov (2014).

Keywords: Linguistic Variation. Language Conception. Prejudice. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A COMUNICAÇÃO HUMANA	21
1.1 Língua e linguagem.....	21
1.2 Dialeto, Dialetologia	24
1.3 Variação e variante	27
1.4 Dialeto caipira e preconceito linguístico.....	32
1.5 A Sociolinguística no ensino de língua materna	48
2 LINGUAGEM	52
2.1 Concepção de linguagem	52
2.2 A influência da concepção de linguagem no ensino de língua materna	54
2.3 A ação pedagógica e o confronto no ensino de língua materna.....	58
3 TEXTO E ENSINO.....	62
3.1 Gêneros textuais.....	62
3.2 O ensino de língua materna com o auxílio do texto.....	66
3.3 A ausência da marcação de plural e a monotongação no português brasileiro 72	
4 A PESQUISA NASALA DE AULA.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de abordar as questões da variedade linguística dentro da sala de aula. Uma vez que o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua e esta se apresenta de forma muito variada, entendemos a necessidade de refletir sobre essas questões que tanto impactam no ensino de língua materna. Nossa questão principal é: Como lidar com a diversidade da língua no ensino de língua materna? Esta questão desencadeia outras que se relacionam ao ensino de língua materna, tais como: A linguagem, variante ou dialeto, do aluno ou da aluna, pode influenciar em sua aprendizagem? O aluno ou a aluna reproduz na escrita sua forma característica de linguagem? O aluno ou a aluna tem consciência das formas como usa a linguagem? O respeito por si mesmo e pelo outro quanto ao uso da linguagem está presente na sala de aula? A forma como o aluno fala, se valorizada, auxilia no processo ensino/aprendizagem? Entre outras, estão as questões teóricas relacionadas a temas mais gerais pertinentes ao assunto, como: há diferença entre dialeto e variante? O que é um dialeto? O que se entende por Dialeto Caipira? O que é escrita? O que é ortografia? Qual a relação entre a ortografia oficial e o sistema fonológico do português?

Compreendemos que para responder tais questões seja necessário refletir sobre práticas pedagógicas, sobre uma concepção de linguagem que favoreça no processo ensino/aprendizagem de língua materna e ofereça mais segurança para lidar com a interpretação dos fatos e o preconceito linguístico dentro do espaço escolar. Refletir sobre a dimensão do Brasil e a sua diversidade linguística, suas diferenças sociais e compreender que embora, a língua seja a mesma, por meio dos contextos e relacionamentos sociais, ela varia e muda. De acordo com Maria Lúcia de Castro Gomes:

Num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea (2009, p. 65).

Essa heterogeneidade da língua está presente dentro da sala de aula, pois os alunos pertencem a diferentes grupos sociais que, por sua vez, possuem seus dialetos com suas peculiaridades próprias. Desse modo, esse fato é muito natural e compreensível do ponto de vista que a língua não é homogênea. Diante disso, se faz

necessário uma discussão do problema da variação linguística em sala de aula com os discentes. Mostrar -lhes como são os diferentes dialetos e que a valoração destes fenômenos é igualmente distinta perante a sociedade. A respeito disto, Luiz Carlos Cagliari afirma que:

Para a escola aceitar a variação linguística como um fato linguístico, precisa mudar toda a sua visão de valores educacionais. Enquanto isso não acontece, os professores mais bem esclarecidos deveriam pelo menos discutir o problema da variação linguística com seus alunos e mostrar-lhes como os diferentes dialetos são, por que são diferentes, o que isso representa em termos de estruturas linguísticas das línguas e, sobretudo, como a sociedade encara a variação linguística, seus preconceitos e a consequência disso na vida de cada um (1993, p. 82).

Isso ajudaria muito os estudantes perceberem que a nossa língua (o português brasileiro) apresenta-se diferentemente, dependendo do grupo social ou região em que é falada. Que embora diferentes, também possuem suas regras e estas são perfeitamente previsíveis dentro do nosso sistema. Contudo, precisam apropriar-se da norma de prestígio, entendendo que as maneiras de pronunciar uma palavra pode diferir de um grupo para outro, de uma região para outra, mas a forma de grafá-la é singular dentro do nosso sistema convencional e que isso permite uniformidade na comunicação entre os falantes de uma língua com diversas variedades. Assim, de acordo com Carlos Alberto Faraco:

A grafia – mesmo quando mantém constante relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia. Ou dizendo de outra maneira, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la. Essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia é extremamente vantajosa: trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação de língua falada (2020, p. 123-124).

Por outro lado, somente oferecer condições para que o aluno e a aluna conheçam nosso sistema da língua, percebam que podem falar de um jeito, mas grafar de outro e se apropriar da norma de prestígio, não é suficiente. Ainda necessita desenvolver o conceito de respeito por essas diversidades linguísticas. Respeito pelas formas do próprio modo de falar e respeito pelo modo que o outro fala.

Desse modo, a partir da linguagem do aluno, é possível fazê-lo perceber as ocorrências de seu dialeto e levá-lo a se apoderar dos usos linguísticos de prestígio. Oferecer condições para que o aluno(a) possa enriquecer seu repertório linguístico, ampliar sua competência linguística cada vez mais e de forma diversificada, sem desvalorizar sua própria variedade linguística ou a dos outros. Diante da oportunidade

de aprofundar o estudo nesse campo linguístico por meio do PROFLETRAS, essa pesquisa se desdobra para buscar meios consistentes e significativos para o desenvolvimento do trabalho no ensino de língua materna, principalmente no que tange à variação linguística, sobretudo com embasamento teórico.

Consideramos que essa é uma tarefa desafiadora, já que esse trabalho se desenvolve em uma escola situada em uma região rural da cidade (distrito) e os alunos são oriundos de sítios, fazendas e principalmente de uma área de assentamento, fator que acentua ainda mais a diversidade linguística dos estudantes, pois o assentamento é formado por uma gama bastante diversa de pessoas de diferentes regiões do país (Nordeste, Centro Oeste e Sudeste).

Muitos desses alunos, por vários fatores (mudanças frequentes de escolas, grande rotatividade de professores no ensino fundamental I etc.), chegam ao ensino fundamental II com defasagem de aprendizagem e, às vezes, até mesmo sem ter adquirido o mínimo de conhecimento em leitura e escrita para frequentar o ensino fundamental II. Assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas fica afetado, necessitando de uma retomada das aprendizagens do ciclo anterior, fator primordial para que esses estudantes possam prosseguir nos estudos com mais dignidade. Diante disso, nosso principal objetivo é tratar da heterogeneidade linguística dentro da sala de aula, entendendo que a diversidade linguística é o reflexo da diversidade social, por isso nenhuma variedade deve ser menosprezada. Isso é papel essencial da escola, pois conforme os PCN de Língua Portuguesa:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 22).

Dessa forma, sem desprestigiar as variantes linguísticas dos alunos e das alunas, as quais apresentam, por exemplo, diferenças fonológicas. Entre os aspectos mais notórios estudados nessa pesquisa estão a “monotongação” e a ausência do “s” plural, ocorrendo tanto na fala quanto na escrita. Quanto a esses dois aspectos, Cagliari afirma que:

Embora não seja oportuno ensinar a distinção entre ditongos e monotongos na alfabetização, é importante saber algumas ocorrências da fala que aparecem refletidas na escrita das crianças, que podem ser previstas pelos contextos. Por exemplo, pode-se dizer [ouro] ou [oro], [outru] ou [otru], [pouku]

ou [poko], [bɔndeira] ou [bɔndera], [pejfi] ou [pefi], [kaija] ou [kaja]. O plural de muitas palavras em português se faz acrescentando “s” ao final da forma singular dessas palavras, como casa e casas. Essa regra é muito insignificante e se aplica tão-somente à forma escrita das palavras, deixando de lado fatos importantíssimos do real funcionamento da língua e de seus variados usos. Não escreve o “s” por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: “vamu” (vamos) (1993, p. 60-92-139).

Ainda que não seja conveniente ensinar ao aluno e a aluna algumas ocorrências da fala, o professor precisa ter consciência disso, necessita compreender esses problemas, dada a importância no processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Desse modo, poderá ajudar os estudantes a perceber como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Uma maneira prática para que isso se torne concreto é usar a própria linguagem do aluno(a) como base para o seu desenvolvimento linguístico, sem deixar de apresentar-lhe outras variantes, inclusive a norma culta. Essa linguagem apresentada pelos alunos é o alicerce para a construção e domínio da escrita. Cabe salientar que o domínio da escrita padrão é um direito do aluno e é um dever da escola em oferecer o acesso a esse domínio. E ainda que existam diferenças entre a escrita padrão e a não padronizada, como por exemplo, a marca do plural: “os amigo”; “meus brinquedo”; “aqueles homi”; “os meu tio”. Para esse caso, Stella Maris Bortoni-Ricardo explica que:

No português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal plural e não marcar os demais. Esta é uma tendência que se explica porque geralmente dispensamos elementos redundantes na comunicação e as diversas marcas de plural no sintagma nominal plural são redundantes. Ao escrever sintagmas nominais plurais, seu aluno vai tender a flexionar somente o primeiro elemento, que pode ser um artigo, um pronome possessivo, demonstrativo etc. (2004, p. 89).

Além desse caso, a autora também explicita a ocorrência da supressão da vogal da primeira sílaba postônica como em: “chácara > chacra - árvore > arvri ~arvi - xícara > xicra”. Nestes casos, Bortoni-Ricardo define que:

As sílabas pretônicas têm quase sempre a mesma duração da tônica. Resulta daí que há menos energia para articulação dos finais das palavras. No caso das proparoxítonas, especialmente, temos uma tendência a reduzi-las, na fala rápida, reduzindo assim o esforço articulatório, por exemplo: chácara > chacra - árvore > arvri ~arvi - xícara > xicra (2004, p. 101).

“Essas diferenças, os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9).

Assim sendo, precisam ser respeitadas e estudadas, pois representam a

riqueza cultural de determinadas regiões. Além disso, na escola, os estudantes sentirão maior segurança ao perceberem esse respeito e valorização pelo seu modo de falar, perceberão que o ponto de partida, a conversação, poderá levá-los a aquisição de novas habilidades discursivas. Mesmo porque as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas, trata-se de questões políticas, históricas, sociais e culturais. Segundo Ataliba Teixeira de Castilho:

A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática (2021, p. 21).

Logo, são questões que não se resolvem apenas com um livro de gramática, pois segundo Irandé Antunes (2009, p. 13) “[...] ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais, mesmo. Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática.”

Concordando com a autora, entendemos que as diferenças ocorrem e influenciam na língua como um todo e que o ensino de língua não deve restringir-se às categorias gramaticais, mas dar a oportunidade de o aluno construir por meio de suas vivências e repertório linguístico, novas convenções de uso da língua. É no espaço escolar que o discente deve receber uma formação que o leve a vivenciar e refletir sobre a língua. Ele precisa compreender que as pessoas têm formas diferentes de falar e ainda que sejam diferentes as maneiras pelas quais elas falam, existem propósitos em seus atos de fala, portanto merecem respeito e não podem ser discriminadas porque seus modos de falar diferem da norma culta. Dentro desse espaço precisa receber orientações sobre os diferentes usos da língua, assim como as formas de combate ao preconceito linguístico.

A exemplo dessas diferenças linguísticas, a música *Tristeza do Jeca*, composta pelo ilustre cidadão botucatuense, Angelino de Oliveira e cantada pela primeira vez no Clube 24 de Maio (Botucatu, 1918), foi apresentada no filme *Tapete Vermelho*, o qual os alunos tiveram o privilégio de assistir e puderam constatar a riqueza cultural da língua portuguesa brasileira e comprovar como ela varia e muda dentro do espaço e do tempo. Perceberam palavras e expressão em desuso utilizadas pelos personagens, tais como: “encher o picuá”, “pimpão”, “capiá”, “bocó de mola”, “entonce” etc., e que estas deram lugar a outras (encher o saco ou a paciência; bonito, elegante,

vaidoso; que mora na zona rural; palerma, que vive de boca aberta, etc.). Dessa forma, compreenderam que isso acontece com a evolução da língua com o passar do tempo quando seus falantes inserem novas palavras ou expressões e deixam de usar outras que já não satisfazem mais a um propósito de comunicação entre eles. A música apresentada no filme, traz algumas variações como a omissão do /s/ plural em “*Nestes verso tão singelo*”, “*as água*” – no primeiro caso, verso e singelo não concordam com o pronome demonstrativo plural “Nestes”, no segundo caso, água, não concorda com o artigo definido feminino plural “as”. Há ainda a omissão do /s/ na palavra “mai” (mais) advérbio:

Nestes verso tão singelo
 Minha bela, meu amor
 Pra você quero contar
 O meu sofrer e a minha dor
 Eu sou quem nem o sabiá
 Quando canta é só tristeza
 Desde o gaio onde ele está

[...]

Vou parar com a minha viola já não posso mai cantar
 Pois o jeca quando canta tem vontade de chorar
 O choro que vai caindo
 Devagar vai se sumindo, como as água vão pro mar

Outro exemplo de canção que reflete as características dos falares regionais brasileiros é a música *Do fundo da grotá* (2000) do cantor gaúcho Antônio César Pereira Jacques (Baitaca), que é um cantor e compositor brasileiro de música tradicional gaúcha. Essa música representa a tradição gaúcha e no que tange a linguagem, podemos observar variações semelhantes de nossa região. Segundo Berté, Kiane .13/01/2021-14h17- Oeste Mais- Ponte Serrada, Santa Catarina, a música foi gravada em 2000 e faz parte do CD "Meu Rio Grande é Deste Jeito". Uma letra peculiar que fala sobre a vida no campo e a música só passou a fazer sucesso depois que o humorista Paulinho Pezack – que interpreta Santo Folle – viralizou o meme sobre a música na internet, em 2018.

Fui criado na campanha
 Em rancho de barro e capim
 Por isso é que eu canto assim
 Pra lembrá meu passado

Eu me criei arremendado
 Dormindo pelos galpão
 Perto de um fogo de chão
 Com os cabelo enfumaçado

Quando ronca a estrela d'alva
 Aquento a chaleira
 Já quase no clariá o dia
 Meu pingo de arreio
 Relincha na estrevaria
 Enquanto uma saracura
 Vai cantando empulerada

Nessa letra de música é possível observar algumas variações da língua como nas palavras: “relembra”, “clariá” (lembrar, clarear) apagamento do /r/ final em final de sílaba; “arremendado” (remendado) com o acréscimo da vogal /a/ no início da palavra; pelos “galpão” (pelos galpões) não pluralizou o substantivo para concordar com a (contração da preposição. ‘per’+ ‘lo’); “os cabelo” (os cabelos) ausência do /s/ plural no substantivo cabelo; “estrevaria” (estrebaria) a troca da letra /b/ pela letra /v/ – “b e v”. De acordo com Amaral (1920), essas letras, mudam-se uma na outra, dando lugar a várias formas sincréticas, bem como a ocorrência de monotongação em palavras como: “empulerada” (empoleirada).

O poema *O poeta da roça*, (1978) de Antônio Gonçalves da Silva (Patativa do Assaré- poesia sertaneja nordestina), representa uma fonte inesgotável para o estudo da língua com suas características do falar regional nordestino. Neste poema é possível observar a variação da língua, o português brasileiro, em diversas palavras como em; “cantô”, “amô”, “vê” (cantor, amor, ver), apagamento do /r/ em final de sílaba; “trabaio”, “pauço” e “novio” (trabalho, palhoça e novilho), troca do /ʎ/ pelo /i/ - “lh” pelo “i”; “chupana” (choupana), a queda da vogal /o/; “papé”, “menestrê” (papel, menestrel), queda do /l/ em final de sílaba; “argum” (algum), exemplo de alternância entre /r/ e /l/; “veve” (vive), flutuação das vogais “/e/ e /i/”, caso que, segundo Rodrigues Garcia (2015, p. 35), acontece até hoje em determinadas regiões do nosso país, todavia não é algo exclusivo de determinado período, nem contemporâneo. – “percura” (procura) troca a posição da consoante /r/ colocando-a após a vogal /e/, a qual substituiu vogal /o/; “rastero”, “vaquêro”, “côro”, “tôro” (rasteiro, vaqueiro, couro e touro), ocorre a monotongação dessas palavras; “lugio” (elogio) a queda da vogal /e/ inicial e a troca da vogal /o/ pela vogal /u/; as expressões : das “mata”, das “brenha”, dos “cofre luzente”, as “verdade” (das matas, das brenhas, dos cofres luzentes e as verdades) percebe-se a omissão do /s/, marca de plural.

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
 Trabaio na roça, de inverno e de estio.
 A minha chupana é tapada de barro,

Só fumo cigarro de paia de mio.

[...]

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

[...]

Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paioça, da serra ao sertão.

[...]

Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.

[...]

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.

Nos versos tanto das músicas como do cordel, encontramos o dialeto caipira, o dialeto gaúcho e o dialeto nordestino, riqueza da cultura de cada região, mas representados pela mesma língua, pois de acordo com Gomes (2009) e citado anteriormente, isso acontece porque utilizamos o mesmo sistema linguístico, mas a nossa fala é individualizada e diferenciada pelas diferenças sociais e culturais existentes dentro de um país com território muito grande.

Algumas dessas variantes regionais permanecem viva, inclusive em Santelmo, distrito de Pederneira, S.P, região em que está localizada a escola E.E. Prof^a Noêmia Kuester Pisani Gerulis, onde se desenvolve esta pesquisa. Algumas dessas variantes já estão em desuso substituídas por outras de maior prestígio, mas a “monotongação” e a ausência do “s” plural ainda encontramos no falar dessa região. O possível desuso dessas variantes não significa que devam ser ignoradas, pelo contrário, são riquíssimas fontes de estudo sobre a língua, objeto de estudo da Linguística Histórica, como demonstram Amadeu Amaral (1920) e outros autores.

Há muito tempo a instituição escolar tem tentado impor um sistema uniforme da língua, isso tem sido um grande equívoco, já que língua, além dos recursos

disponíveis de seu sistema próprio, abarca a realidade de sistema em uso revelando a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, interesses e pretensões. Assim, a língua se torna concreta, por meio de seus falantes, em situações de interação com o uso dos recursos linguísticos que fazem circular os valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo e mesmo na condição de sistema, ela continua construindo-se. Dessa forma, ela é vista por sua heterogeneidade, como um conjunto de falares regulado por comunidades de falantes, portanto não se apresenta uniformemente. Para Antunes:

Em qualquer lugar, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua se manifesta num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meio rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido há séculos, os professores de língua (2009, p. 22).

Diante disso, uma questão muito importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem, pois essa concepção direciona todo o seu trabalho no ensino de língua materna e delinea a postura no trato com as questões discursivas por meio dos gêneros textuais, meio pelo qual se dá a comunicação humana. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global (1998, p. 21).

Para a execução desse trabalho apoiamos-nos no quadro teórico da Sociolinguística Educacional, pensada por Bortoni-Ricardo (2004) com respaldo teórico nos postulados da Linguística Aplicada de Souza-e-Silva e Koch (2011, 2012), da Linguística de Texto de Favero e Koch (2012), em documentos oficiais BNCC (1998), PCN (1997, 1998), em trabalhos como o de Antunes (2003, 2009), Bagno (1999, 2007, 2022), Basso e Gonçalves (2014), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1993), Castilho (2009), Curado (2011), Faraco (2006, 2012, 2021), Fiorin (2013), Fonseca (2002), Geraldi (2011, 2012), Gomes (2009), Ilari e Basso (2011), Koch e Elias (2007, 2021), Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi (2007, 2008), Marcuschi, Dionísio e Bezerra (2010), Passarelli (2012), Soares (2021), Trask (2015), Travaglia (2009), e os pressupostos teóricos de Bakhtin (2011, 2016), Bakhtin/Volóchinov (2014), uma vez que tais autores apresentam estudos que proporcionam aprofundar

o conhecimento e contribuem muito para o ensino de língua materna, assim como sobre as questões relacionadas à variação linguística, objeto dessa pesquisa. Sob a luz dos pressupostos teóricos dos autores, já citados, esse trabalho divide-se em quatro capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, trataremos sobre a comunicação humana e alguns aspectos que implicam na forma dessa comunicação: língua e linguagem, dialeto e dialetologia, variação e variante, dialeto caipira e preconceito linguístico, a Sociolinguística e ensino de língua materna. Para esses estudos, embasamo-nos em trabalhos como os de Amaral (1920), Azeredo (2008), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1993), Garcia (2015), Trask (2015), entre outros. Para estudo dessas questões em sala de aula com os alunos, utilizamos um meio audiovisual: o filme brasileiro, *Tapete vermelho*, de 2006, do gênero comédia, com roteiro de Rosa Nepomuceno e direção de Luiz Alberto Pereira, que faz uma homenagem ao ator brasileiro Mazzaropi apresentando a riqueza da nossa cultura como a dança tradicional do catira, benzimentos, simpatias, modas de viola, a mandinga, a força da fé, o modo de viver das pessoas da roça, a linguagem acentuada da variante caipira e tantos outros elementos que tornam o filme uma fonte preciosa para estudo da língua portuguesa. Além dessas observações e discussões acerca da película, a leitura de letras de canções e poema para analisar a linguagem empregada, atividades de compreensão e produção textual escrita também estão presentes. A escolha desse filme se deu em virtude da necessidade de fazer os alunos refletirem sobre a linguagem de uma maneira leve e divertida, sem que causasse nenhum constrangimento. A forma de falar das personagens se aproxima em alguns aspectos da forma de falar de alguns alunos da escola E.E. Prof^a Noêmia Kuester Pisani Gerulis, assim pode favorecer a maneira de tratar essas questões que envolvem a variação da língua dentro da sala de aula, sem que desvalorize a linguagem do(a) aluno(a). O aluno e a aluna puderam perceber na atuação dos personagens da história as variações da língua, fazer comparações com sua própria linguagem, perceber as formas de preconceito por usar uma linguagem que difere da norma culta e ainda compreender sobre a adequação da linguagem em diferentes situações. Por fim, o filme pode estimular os discentes na compreensão de que a escola é o lugar onde eles devem apropriar-se de recursos linguísticos e o conhecimento para essa adequação.

No segundo capítulo abordaremos a questão da concepção de linguagem no ensino de língua materna, assunto que consideramos muito pertinente, uma vez que a depender da concepção que o professor tem a respeito de linguagem, seu trabalho tomará direções bastante significativas e fará toda a diferença no ensino de língua materna. Ainda neste capítulo discutiremos sobre a influência da concepção de linguagem no ensino de língua materna, assim como ação pedagógica e o confronto no ensino de língua materna. Para esse capítulo ancoramo-nos em trabalhos como o de Antunes (2009), Bakhtin (2016), Bezerra e Reinaldo (2013), o documento oficial BNCC (1998), Curado (2011), Fiorin (2013), Travaglia (2009), entre outros.

No terceiro capítulo versaremos sobre a importância dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. Consideramos esse aspecto de fundamental importância, já que, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 51), “que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação dos PCNs.” Por essa razão, entendemos que é uma abordagem necessária para essa pesquisa, uma vez que trata das questões referentes à forma de se usar a língua, seja ela oral ou escrita, salientando que nossa comunicação se dá por meio dos gêneros textuais. Neste capítulo também trataremos sobre os fenômenos linguísticos: ausência do “s” marcador de plural e a monotongação. Para esse capítulo fundamentamo-nos em trabalhos como o de Antunes (2009), Bakhtin (2016), Geraldi (2011), Koch e Elias (2021), Marcuschi (2008), Soares (2021), Scherre (2005), documentos oficiais PCN (1997, 1998), entre outros.

No quarto capítulo nos ocuparemos em explicar o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula com os alunos e a análise dos textos produzidos por eles. Nesse capítulo, apresentaremos as dificuldades enfrentadas por eles no domínio de uma linguagem oferecida pela escola, a qual difere daquela que eles já dominam. Cabendo, então, a necessidade de levá-los a apoderar-se também das regras linguísticas que gozam de prestígio e enriquecer seu repertório linguístico, de modo que possam ter acesso pleno à maior gama possível de recursos para adquirir uma competência linguística cada vez mais ampla e diversificada. Todavia sem desvalorizar a própria variedade que foi adquirida dentro de sua comunidade nas relações sociais. Ainda neste capítulo apresentaremos os anexos das atividades desenvolvidas pelos alunos. Para esses capítulos nos apoiaremos em trabalhos de

autores como o de Marcuschi (2010), entre outros. Na sequência, dedicamo-nos às considerações finais sobre esta pesquisa e apresentamos as referências das obras e autores com os quais dialogamos ao longo desse trabalho.

1 A COMUNICAÇÃO HUMANA

1.1 Língua e linguagem

O uso da linguagem é tão importante para a humanidade que faz do homem o único ser da natureza capaz de exercer e praticar a comunicação. De acordo com José Carlos Azeredo “Só o homem organiza a substância sonora produzida por seu aparelho vocal em unidades separáveis e recombinaíveis, que a experiência escolar nos ensinou a chamar de fonemas, sílabas, vocábulos, frases.” Ainda para o autor “A fala é um traço exclusivo do ser humano, cuja função mais evidente de qualquer língua é tornar possível a comunicação entre pelo menos duas pessoas por meio de sons vocais” (2008, p. 40-41).

Essa fala seria uma capacidade natural do homem, um traço que o particulariza no reino animal, mas ela necessita de tempo e precisa ser estimulada pelo meio social onde outros falantes operam para que ela possa surgir, pois “Uma língua é como é por causa de seu caráter simbólico e interacional: ela incorpora a cultura no homem à medida que o incorpora ao meio sociocultural” (AZEREDO, 2008, p. 41).

Dessa forma, a língua é um bem coletivo, mas ela não repassa na íntegra as experiências individuais das pessoas, ela reprocessa essas experiências em termos de um código coletivo de representação e comunicação. Segundo Azeredo:

Suas formas de representação são como moedas, que circulam como meio de trocas, assim como as moedas são portadoras de valor, as palavras que são portadoras de sentidos. Tanto o valor quanto o sentido precisam ser compartilhados, ou a troca não pode acontecer (2008, p. 41).

Essa forma de compartilhamento é uma espécie de acordo implícito entre os falantes da língua. Sendo assim, a palavra não serve apenas para nomear as coisas, mas para viabilizar a troca de informações, sentimentos e ideias entre pessoas. As palavras são sinais que dão corpo a significados, o significado circula de uma boca (que o pronuncia) para um ouvido (que o escuta), de uma mão (que a escreve) para o olho que a lê). Os membros de uma comunidade se servem das palavras para comunicarem entre si.

Já para José Luiz Fiorin (2013, p. 13), “A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos.” Ainda segundo o autor, todos os seres humanos falam, independentemente de sua escolaridade, ou de sua condição social, com exceção daqueles que apresentam algum problema grave que

os impeçam de falar.

Apesar de a linguagem responder a uma necessidade da espécie humana de se comunicar, de acordo com Fiorin, ela precisa ser aprendida. “No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala. A língua é um sistema de signos específicos aos membros de uma dada comunidade” (2013, p. 14).

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar, pois é por meio da linguagem que o nosso mundo ganha sentido. Esses sentidos podem manifestar-se de muitas maneiras, tais como: por meio de sons, como no caso da linguagem verbal, por meio de imagens, como uma pintura, por meio de gestos, como nas línguas de sinais. As linguagens podem apresentar-se de formas diferentes, podem ser mistas e seus significados apresentam-se de formas diferentes como no caso do cinema em que os sentidos são veiculados pelo som, imagem, escrita, mas podem ser não mistas e seus significados manifestarem-se de maneira única, como é o caso da escrita, da pintura, da escultura. Assim, pode-se dizer que a espécie humana tem a capacidade de usar as linguagens para produzir sentidos, para comunicar-se e que essas linguagens são as diferentes manifestações dessa capacidade do ser humano.

Essas diferentes linguagens, às vezes, podem comunicar algo semelhante, ou seja, as diferentes linguagens podem comunicar a mesma significação, apenas diferindo a linguagem utilizada. Isso prova que as linguagens são diferentes manifestações da capacidade humana para se comunicar e produzir sentidos. Desse modo, a linguagem é uma maneira de o homem perceber o mundo e ele se atenta para as coisas ao seu redor por intermédio da linguagem, então é pela linguagem que o mundo ganha sentido para ele. É por meio dela que o homem cria conceitos e eles ordenam a realidade e categorizam as coisas do mundo, as ações, os sentimentos etc., modelando sua maneira de perceber o universo. Mas de acordo com Fiorin (2013, p. 18) “a língua não é só o instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente”. Assim, a linguagem é um meio de interação entre os homens, de ação recíproca, é forma de confronto, acordos e negociações. É graças a ela que o ser humano recebe de outras pessoas, seus conhecimentos, aperfeiçoa-os e transmite-os. Nessa interação a linguagem é usada com funções diferentes.

Uma das principais funções da linguagem humana é a função comunicativa, mas nem sempre a comunicação é a função mais importante da linguagem. Esta é apenas uma dentre tantas funções. Quando as pessoas proferem suas palavras, nem sempre pretendem transmitir informações ou conhecimentos, mas podem sugerir, mentir, fingir, estabelecer direitos e deveres, expressar sentimentos e emoções, influenciar as pessoas etc. Como podemos perceber a linguagem pode ser bonita, feia, eficiente, falsa, poderosa, ofensiva, pretenciosa e muito mais, de acordo com o que o falante almeja alcançar atingindo por meio da linguagem. Assim, de acordo com Cagliari:

A linguagem tem funções muito especiais. Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros. Através dela podemos convencer as pessoas, aliviar seus traumas, como nos divãs dos psiquiatras e psicólogos, condicionar os telespectadores a comparar produtos, dizendo maravilhas de coisas simples como um sabão em pó ou uma escova de dentes. Pode-se relatar uma história omitindo fatos para que o ouvinte pense que sabe tudo e na verdade adquira um conhecimento falso, porque incompleto (1993, p. 78).

Nem sempre a linguagem apresenta-se bonita, pois pode trazer implícito a toxidade escondida nas palavras de acordo com as intenções de quem a usa. Para Cagliari “Se fosse só comunicação, seria inócua e as pessoas não manipulariam provas através da linguagem, como num tribunal” (1993, p. 78).

Embora seja convencional, a linguagem não é necessariamente explícita. O que implica dizer que muitas coisas são ditas e apresentam superficialmente um significado, e que à luz de certos conhecimentos, ganha significados totalmente diferentes. Desse modo, Cagliari afirma que: “A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos” (1993, p. 80-81). Isso significa que dependendo do contexto, o sentido literal das palavras muda.

A linguagem também revela a identidade do indivíduo, pois através do modo de falar de cada um percebe-se a posição social dos indivíduos na sociedade. Segundo Antunes (2009, p. 23-24):

Na verdade, a língua que falamos deixa ver de onde somos. De certa forma, ela nos apresenta aos outros. Mostra a que grupo pertencemos. É uma espécie de atestado de nossas identidades. Revela-nos pela fala. Começamos a dizer-nos por ela. Simplesmente pela forma, pelos sons, pela entonação, pelo jeito com que falamos. Antes mesmo que nos revelemos pelas coisas que dizemos. As ideias, se dizem de nós, só vêm depois do que já disseram nosso sotaque, nossas escolhas lexicais e opções sintática.

A linguagem em suas múltiplas funções é a forma de o homem agir no mundo, perceber o mundo, categorizar a realidade, realizar interações, informar, influenciar, exprimir sentimentos e emoções, criar e manter laços sociais, falar da própria linguagem, lugar e fonte de prazer, estabelecer identidades, criar novas realidades, já que a linguagem não serve apenas para falar do que existe, fala também do que nunca existiu. Por todas essas funções, compreende-se que a linguagem é onipresente. Para Fiorin:

Sem ela, não se pode estruturar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os homens e a troca de informações e de experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela, não se exerce a cidadania, porque os eleitores não podem influenciar o governo. Sem ela, não se pode aprender, sem ela não se podem expressar os sentimentos, sem ela não se podem imaginar outras realidades, sem ela não se constroem as utopias e sonhos. Sem ela...Sem ela...Sem ela... (2013, p. 32).

Portanto, a linguagem é imprescindível na vida do ser humano, sem ela nossa comunicação, interação, valores, conhecimentos, sentimentos, enfim tudo aquilo que de certa forma é mediado, transmitido, realizado por meio da linguagem, estaria fadado à comunicação animal, ou seja, somente para servir aos poucos propósitos de sobrevivência, sem evolução.

1.2 Dialeto, Dialectologia

De acordo com Robert Lawrence Trask (2015, p. 79):

Um dialeto é uma variedade linguística regional ou social, mais ou menos identificável. Toda língua que se usa numa área relativamente extensa é falada de maneiras diferentes conforme os lugares: são seus dialetos regionais. Além disso, mesmo em uma única comunidade, a língua pode ser falada de maneiras distintas pelos membros dos diversos grupos sociais: essas formas diferentes são os dialetos sociais ou socioletos.

Conforme o autor, a língua apresenta-se de forma bastante heterogênea, até mesmo dentro de uma comunidade, comprovando desta maneira que ela não é uniforme, pelo contrário, a heterogeneidade da língua revela uma complexa relação entre os falantes nos diferentes contextos históricos e sociais pela dinâmica da língua em uso.

Compreender as mudanças da língua nos diferentes contextos históricos e sociais é muito importante no que tange a sua heterogeneidade e ao seu dinamismo. Para essa compreensão o trabalho da dialectologia tem muito a colaborar, pois segundo Faraco:

Dialectologia é o estudo de uma língua na perspectiva de sua variabilidade do espaço geográfico. O termo deriva de dialeto, que é a designação tradicional em linguística das variedades de uma língua correlacionadas com a

dimensão geográfica, chama de *variação diatópica*, numa terminologia técnica mais recente.

O fundamento da dialetologia é o fato de que a distribuição numa comunidade numa certa área geográfica é fator de diferenciação linguística: cada ponto dessa área tem experiências sociais, históricas, culturais diferenciadas e isso tem repercussão na sua linguagem (2006, p. 178-179).

Para Faraco (2006), o estudo dos dialetos no fim do século XIX, nasceu para atender aos interesses dos eruditos pelas manifestações da cultura local ou regional, e aos interesses dos linguistas para descrever e registrar essas variedades linguísticas regionais, entre esses linguistas, destaca -se o suíço Jules Gilliéron (1845-1926, *apud* FARACO, 2006), que ao perceber, que os dialetos não eram uniformes e que as fronteiras dialetais não eram precisas, mas que fatos linguísticos individuais eram nitidamente localizáveis no espaço geográfico, propôs se que os linguistas se preocupassem com o estudo da história de cada palavra isoladamente.

Contudo, essa falta de uniformidade é a principal característica das variedades de qualquer língua pelo fato de os falantes manterem complexa relação de intercâmbio, por isso se faz necessário estudar essas variedades no contexto social, histórico, político, cultural das comunidades, detectando assim, linhas de contato e influência que se entrecruzam em cada ponto do espaço.

Segundo o autor, fica evidente a necessidade de correlacionar, no estudo da variação linguística, a língua e a realidade histórica e sociocultural das comunidades, nesse ponto a dialetologia trouxe importante contribuição para os estudos linguísticos em geral, especialmente para o estudo da história das línguas, já que a realidade linguística é muito mais heterogênea e complexa do que supunham os linguistas dessa época. Assim, para Faraco:

Não há dialetos homogêneos, nem limites precisos entre eles, mas um entrecruzamento de influências e uma conjunção de elementos de variada providência. Quebrou-se a ideia de que a variedade chamada culta era intrinsecamente melhor e mais antiga que as outras variedades dialetais e que estas não passavam de corrupção da “boa linguagem”. Evidenciou-se que a variedade culta era, na origem, uma fala local (um dialeto como os outros) que, por vicissitudes da história social, cultural e política, adquiriu estatuto especial. Constatou-se enfim, que os dialetos locais e regionais conservam, muito frequentemente, aspectos mais antigos, já não ocorrentes na variedade culta (2006, p. 182).

Assim, os estudos históricos tornam-se um valioso suporte empírico e com o registro de formas mais antigas nos diferentes dialetos, possibilitando complementar investigações até então baseadas apenas em textos arcaicos, desvelando-se uma valiosa fonte de dados para confirmar o processo de mudança, que sem a dialetologia tudo isso ficaria apenas no campo das hipóteses.

Com esses estudos foi possível perceber que algumas mudanças chegam mais cedo a algumas palavras, quando estas são de usos mais frequentes e que a interpenetração dos dialetos pode bloquear a propagação e criar áreas conservadoras. Os estudos históricos iniciam o fortalecimento da ideia de que a constante heterogeneidade da realidade linguística e o contato entre diferentes realidades constituem fatores essenciais para compreender a dinâmica da mudança linguística.

Compreender a dinâmica dessa mudança faz romper com mitos que se arraigam na cultura, como por exemplo na cultura brasileira, de que existe uma variedade superior e mais bonita que as demais, assim como as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico que passam a ser vistas como variedades mais bonitas e mais corretas, mas isso é mero resultado de fatores políticos e econômicos e nada têm de superior às demais.

Quando um falar, isto é, um dialeto ou variedade regional se eleva à condição de língua nacional em virtude de um processo sócio-histórico, ele adquire maior prestígio em detrimento dos demais, porém esses juízos de valores são ideologicamente motivados e que geram preconceitos, os quais devem ser combatidos.

Segundo Bortoni-Ricardo:

No Brasil, os falares das cidades litorâneas, que foram sendo criadas ao longo dos séculos XVI e XVII, como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Olinda, Fortaleza, São Luís, João Pessoa, entre outras, sempre tiveram mais prestígio que os falares das comunidades interioranas. Isso se explica porque as cidades brasileiras que estão voltadas para a Europa receberam um contingente muito grande de portugueses nos três primeiros séculos de colonização e desenvolveram falares lusitanos. Até 1960, a capital do Brasil se situava no litoral: Primeiro Salvador, desde o início da colonização, e depois o Rio de Janeiro, no período de 1763 até a fundação de Brasília em 1960. É natural que a cidade sede do governo tenha mais poder político e prestígio, e esse prestígio, como vimos, acaba por se transferir ao dialeto da região (2004, p. 34).

Atualmente, no Brasil, os falares de maior prestígio são aqueles usados nas regiões economicamente mais ricas, comprovando que os fatores históricos, políticos e econômicos conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, por conseguinte, alimentam rejeição e preconceitos a outros. Esse tipo de preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e necessita ser combatido.

1.3 Variação e variante

Em qualquer domínio social encontramos grande variação no uso da língua e dependendo do papel exercido pelo sujeito, este estará submetido a regras no seu comportamento verbal e não verbal. Isso acontece porque em todos os domínios sociais, existem regras que determinam as ações que ali são realizadas. O grau da variação será maior ou menor a depender do domínio social, porém sempre haverá variação em todos eles, porque a variação é inerente a à própria comunidade linguística.

De acordo com Fernando Tarallo:

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. A essas formas de variação dá -se o nome de “variantes”. Variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes, dá se o nome de “variável linguística” (1997, p. 08).

Luiz Carlos Travaglia (2009) apresenta um quadro de variedades linguísticas tomado a Halliday, McIntosh e Strevens (1974) por entender que é bastante abrangente e, sem deixar de ser claro. O autor esclarece que essa é uma classificação das muitas possíveis, mas o importante é lembrar o conjunto de variações que pode existir em qualquer língua e que representa hoje um certo consenso entre os estudiosos do assunto. Segundo ele, podemos ter basicamente dois tipos de variedades linguísticas: os dialetos, que são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua e os registros (também chamados de estilos, por muitos estudiosos), que são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua.

Desse modo, os estudos sobre a variação linguística registram pelo menos seis dimensões de variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função.

1- Dialetos na dimensão territorial, geográfica ou regional representam a variação que ocorre entre diferentes pessoas de diferentes regiões que falam a mesma língua. Esse tipo de variação geralmente acontece:

- a) Pelas influências que cada região sofreu durante sua formação;
- b) Pela polarização em termos políticos e/ou econômicos e/ou culturais, que leva por desenvolver um comportamento linguístico comum que os identifica e distingue. É o caso da diferença do português do Brasil e o de Portugal. Incluem também aqui os falares gaúcho, nordestino, carioca, o chamado dialeto caipira etc.,

encontrados no Brasil. A maioria dessas diferenças concentram-se no plano fonético (pronúncia, entonação etc.) e no plano do léxico (diferentes palavras para dizer a mesma coisa: mandioca e aipim -tubérculo, as mesmas palavras com sentidos diferentes em uma e outra região:). As diferenças sintáticas, quando ocorrem, normalmente não são grandes. Não há linhas precisas que demarcam os dialetos entre uma região e outra. Esses limites são estabelecidos por algumas conveniências. Desse modo fica difícil estabelecer onde acaba um dialeto e onde inicia outro.

2) Os dialetos na dimensão social representam as variações pertencente aos usuários da língua de acordo com a classe social a qual fazem parte esses usuários. Jargões profissionais ou de determinadas classes sociais bem definidas como grupos (linguagem dos artistas, professores, médicos, dos marginais, classe social alta-econômica e/ou culturalmente, favelados etc.) podem ser considerados como variação dialetal social. O uso da língua por determinados grupos, faz com que esse grupo se identifique e se proteja do entendimento por outros grupos, é o caso da gíria que pode ser considerada como uma forma de dialeto social. Segundo Travaglia, esse tipo de dialeto não é simples de definir ou classificar:

Na variação de natureza social há inúmeras superposições e matizes, o que torna os dialetos sociais mais difíceis de definir e classificar que os dialetos regionais. Aqui atuam fatores como nível de escolaridade, quase sempre inter-relacionado com classe econômica. Com muita frequência as diferenças entre classes sociais terminam resultando em diferenças que poderiam ser arroladas como grau de formalismo, principalmente no que diz respeito a maior ou menor adesão e utilização das formas próprias da norma culta e padrão, mas as diferenças não se limitam só a isso. Os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem (2009, p. 45).

Desse modo, isso tem frequentemente implicações políticas, principalmente quando os grupos querem se opor e marcar a participação e integração das pessoas nas lutas, ideais, reivindicações etc. do grupo. Quando a diferença dessa variedade dialetal é muito grande em relação às demais, esse dialeto serve como meio de ocultamento e esses usuários podem se comunicar de forma livre sem sofrer qualquer tipo de ação de outros segmentos sociais.

3) Os dialetos na dimensão de idade representam as variações que decorrem do modo de usar a língua das pessoas de idades diferentes., normalmente em faixas etárias diversas: crianças, jovens, adultos e idosos. Durante a vida a pessoa passa de um grupo a outro, adota as formas de um grupo e abandona as do outro. Existe uma reação, considerada natural das gerações em que consideram como deturpações, degenerações, degradação as alterações que são introduzidas na língua pelas novas

gerações, principalmente as gírias criadas pelos jovens como forma de identificação grupal. Mas segundo Travaglia:

Os estudiosos consideram que a preocupação com a gíria é improcedente, primeiro porque o essencial é permanente na língua dos falantes jovens já se fixou antes da adolescência e segundo porque se observa que a gíria só é útil como forma de linguagem privada, de identificação e comunicação grupal, tendo quase sempre um caráter passageiro, pois são raros os casos em que a gíria passa para a fala corrente da comunidade como um todo e permanece (2009, p. 46).

Desse modo, as gírias servem para identificação de grupos de gerações diferentes, servindo a propósitos e momentos diferentes, portanto essas diferenças raramente se fixarão na língua e permanecerão, já que é uma forma de comunicação particularizada dos grupos que fazem uso desse dialeto.

4) Os dialetos na dimensão do sexo representam variações de acordo com o sexo de quem fala. Algumas diferenças são determinadas por razões gramaticais, como o de concordância, por exemplo, um homem não diria: “Estou tão preocupada com a festa.”, mas existem diferenças mais sutis no que diz respeito ao uso do léxico e de certas construções determinadas por restrições sociais quanto a imagem do comportamento apropriado para homens e mulheres, inclusive o comportamento verbal. Assim espera-se que homens digam: “- Rapaz (Cara), preciso te contar o que aconteceu ontem na festa.” E as mulheres digam: “Querido (Ai, menino), preciso te contar o que aconteceu ontem na festa.”

Para Bortoni-Ricardo (2004), as mulheres costumam usar mais diminutivos em suas falas, assim como marcadores conversacionais como “né”, “tá”, “tá bom”, enquanto a linguagem dos homens é marcada pelos chamados palavrões e gírias mais chulas. A autora frisa que essas variações entre o sexo feminino e masculino estão relacionadas aos papéis sociais que são culturalmente condicionados. E ainda que a diferença do repertório masculino e feminino podem ser verificados no comportamento comunicativo não verbal, como a direção do olhar, a postura do tórax, e da cabeça, os gestos e a aproximação entre os interlocutores etc.

5) Os dialetos na dimensão da geração representam estágios no desenvolvimento da língua. De acordo com Travaglia (2009), alguns estudiosos preferem usar o termo variação histórica, pois evita confusões com idade que o termo geração pode resultar. Segundo o autor, as variantes históricas dificilmente coexistem e são mais percebidas na língua escrita, por causa do registro, que as faz permanecer no tempo, pois são formas arcaicas ou que sofreram evolução fonética, bem como as

diferenças entre o modo de dizer algo antes e o modo de dizer a mesma coisa atualmente.

6) Os dialetos na dimensão da função representam as variações na língua que o falante desempenha. Nessa dimensão, o português parece não apresentar variações significativas. Um exemplo dessa variação é o plural majestático, em que os governantes ou altas autoridades expressam suas intenções usando o pronome “nós”, marcando sua posição de representante do povo.

As variações de registro para Halliday, McIntosh e Stevens (1974 *apud* TAVAGLIA, 2009, p. 51 a 57), podem ser classificadas em três tipos diferentes: grau de formalismo, modo e sintonia.

O grau de formalismo representa um maior cuidado (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua: fonológico, morfológico, sintático ou das construções, do léxico etc., assim como a utilização de maior variedade desses recursos aproximando-se da língua padrão e culta em seus usos mais sofisticados (literários, obras científicas etc.)

Por variação de modo entende-se a língua falada em contraposição à língua escrita. A língua falada e a escrita possuem características próprias. Na língua falada pode usar uma série de recursos fonológicos (entonação, ênfase de termos ou sílabas, duração dos sons, velocidade em que se dizem as sequências linguísticas), que na escrita, não é possível. Ainda na língua falada, aparecem truncamentos (de palavras e frases), hesitações, repetições, pausas, alongamentos, correções e outros fatos presentes no texto falado. Pode fazer construções mais simples, para não sobrecarregar a memória do interlocutor, observar as reações do interlocutor, levando a repetições, reformulações ou cortes nas frases por perceber que o outro já entendeu etc. As variedades de grau de formalismo da língua escrita apresentam maior regularidade e formalidade que as da língua falada, contudo existe um grau de formalismo proposto para cada caso (língua falada e escrita) Não pode se dizer que a língua falada é informal e língua escrita é formal, pois há textos altamente formais na língua falada e textos informais na língua escrita, embora nesta as variantes dialetais sejam menos marcantes e numerosas, pois no escrito desaparecem as diferenças prosódicas, fonéticas e outras.

A dimensão de registro da sintonia pode ser descrita como ajustamento da estruturação de seus textos que o falante faz, com base em informações específicas que tem sobre o ouvinte. Há pelo menos quatro dimensões distintas de sintonia: o

status, a tecnicidade, a cortesia e a norma. O status da pessoa a quem se dirige o falante pode interferir na forma e uso de recursos da língua. Geralmente empregam-se pronúncias, tom de voz que demonstram respeito a quem nos dirigimos, a fim de que fique bem definida a posição de cada um. Aqui, como na dimensão da cortesia, a entonação é muito importante.

A tecnicidade é a variação que ocorre em virtude das informações ou conhecimento que o falante supõe ter o ouvinte sobre o assunto. O falante usa certos termos e noções de acordo com seu público. Assim, por exemplo, um professor de língua ao se dirigir aos colegas usará certos termos e noções, que não usará para falar com os pais de seus alunos, embora seja para tratar do mesmo assunto.

A variação na dimensão da norma é aquela que usamos para nos dirigir a determinados ouvintes, considerando o que estes julgam “bom” em termos de linguagem. Em outras palavras, usamos a uma determinada variedade linguística porque acreditamos que seja mais apropriada para falar com alguns ouvintes em particular. Pode ser uma variedade social, geográfica, um registro mais ou menos formal, técnico, cortês etc. Deste modo, por exemplo, um jovem pode tratar de um mesmo assunto de formas diferentes com um colega e com seu avô, usar um registro mais formal pedindo emprego e menos formal em uma carta para sua mãe.

Todas as formas de variação da língua (dialetos e registros de qualquer dimensão) sempre refletem variações socioculturais de algum tipo. Em termos de ensino/aprendizagem da língua materna, vale lembrar alguns fatos relativos à variação linguística. Fatos que podem colaborar na compreensão dessas variações da língua. De acordo com Travaglia:

“As variantes contemporâneas parecem que devem ter prioridades sobre as variedades históricas, principalmente no ensino fundamental. Todavia, há várias situações em que o professor poderá, deverá ou terá de abordar variantes históricas” (2009, p. 61).

Desse modo poderá mostrar que em decorrência da modificação dos elementos da cultura em uma sociedade, a língua está em constante evolução; apresentar textos produzidos em diferentes épocas, para despertar a consciência de que a língua não é algo rígido, mas algo que se modifica com o passar do tempo, em função das alterações socioculturais de cada comunidade linguística. Em suma, o aluno precisa compreender que em épocas diferentes da atual a linguagem pode ser bastante diferenciada, mas em qualquer forma, ela é válida para sua comunidade de falantes.

1.4 Dialeto caipira e preconceito linguístico

Como se sabe, as línguas não são absolutamente uniformes, pois variam no tempo, no espaço geográfico que ocupam, e em função dos indivíduos e das comunidades que delas se servem. Essa falta de uniformidade é a principal característica das variedades de qualquer língua. Segundo Faraco (2006), não há dialetos homogêneos, nem limites precisos entre eles, mas um entrecruzamento de influências e uma conjunção de elementos de variada providência.

Em um país com dimensão continental, como é o caso do Brasil, com uma área de mais de 8,5 milhões de km² e dividido em 27 unidades federativas; cada qual com sua história, influências de outros povos, falantes de outras línguas, nada mais natural a existência de uma variedade linguística numerosa. Esse mesmo país apresenta uma rica diversidade cultural, porém com grandes diferenças sociais, desse modo, os falares também se realizam de maneiras diversas. Embora façamos uso do mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro, a nossa fala é individualizada, diversificada, heterogênea. É essa fala que faz com que a língua varie, evolua e se modifique, afirmando-se e reconhecendo-se nos diferentes dialetos.

De acordo com Marcos Bagno (2007). “Dialeto é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc.” O termo dialeto é utilizado por muitos linguistas, a Sociolinguística prefere chamar de variedade. Ainda segundo o autor:

O estudo dos dialetos fez surgir, no século XIX, uma disciplina chamada Dialectologia, considerada a precursora da Sociolinguística moderna. A diferença entre as duas disciplinas é que a Dialectologia se interessava sobretudo em descrever os falares rurais, isolados, considerados na época como mais “puros” e “autênticos”, não influenciados pelas modas e corrupções da vida urbana moderna. A Sociolinguística abandonou essa visão romântica e passou a se interessar também pelos modos de falar das aglomerações urbanas, socialmente complexas, do mundo contemporâneo (BAGNO, 2007, p. 48).

Já para Castilho:

A palavra *dialeto* tem tomado várias acepções; o étimo grego *diálektos* significa “conversação”, “linguagem”, “língua própria de um país”, donde servir à indicação de diferentes línguas (como o latim, o grego etc.), tanto quanto à das variantes de uma mesma língua (como o ático, o dórico, o jônico e o eólio, no caso do grego). Também às vezes se usa esse termo para referir cada um dos fragmentos do latim vulgar. Modernamente, considera-se o dialeto um conjunto de isoglossas, que são linhas que unem pontos de mesma particularidade linguística (fonética, morfológica, sintática ou léxica). (2001, p. 120).

Faraco afirma que dialetos são as inúmeras variedades apresentadas pela língua, desse modo:

Qualquer língua se multiplica a tal ponto em inúmeras variedades que muitos chegam a dizer que atrás de um nome – português, por exemplo – se escondem, de fato, muitas “línguas”. Qualquer língua é sempre, portanto, uma realidade plural e heterogênea. Incluem -se nessa pluralidade as variedades geográficas (os chamados dialetos), as variedades sociais (os dialetos dos vários seguimentos sociais, urbanos e rurais, os jargões profissionais, as gírias, os registros e gêneros próprios de cada atividade humana) e as variedades estilísticas (variedades próprias da fala, variedades da escrita, estilos formais ou informais, familiares ou vulgares (2020, p. 39).

Em se tratando da língua portuguesa, há uma complexidade histórica da formação do português brasileiro. O que podemos afirmar é que o português brasileiro difere do português europeu. Conforme Renato Miguel Basso e Rodrigo Tadeu Gonçalves (2014, p. 189 a 249), quando os portugueses chegaram aqui, nas terras brasileiras em 1500, o território não era despovoado. Existia nessas terras, uma população indígena bastante diversificada em termos culturais e linguístico. O português do Brasil (PB) sofreu influências de outras línguas ao longo dos séculos – línguas indígenas, africanas, de outros imigrantes, por isso o PB mudou tanto em relação ao PE, que não teve um contato tão próximo e constante com outras línguas.

Conforme os autores, os ciclos econômicos servem como um guia para compreendermos como se deu a ocupação do território brasileiro, os contatos com as populações indígenas, a dinâmica da escravidão, os fluxos migratórios para que, pelo menos em parte, possamos entender a história e formação do PB.

De acordo com os autores, o primeiro ciclo econômico do Brasil foi o pau-brasil, que os portugueses exploraram junto aos nativos mediante escambos. Esse ciclo durou de 1500 a cerca de 1540. O próximo ciclo, o da cana-de-açúcar, foi até perto de 1710. Para essa atividade econômica necessitava-se de mão de obra, a qual buscou sem sucesso entre os indígenas, pois estes desconheciam e não aceitavam o regime de trabalho imposto pelos portugueses. O ciclo do ouro, que vai de 1697 a 1810, segundo historiadores, era o principal interesse de Portugal. Esse ciclo foi muito importante, já que houve um avanço definitivo para o interior do país. Vilas cresciam fora do litoral e necessitavam de abastecimento com gêneros alimentícios e outros produtos, o que levou à criação de uma rede de comércio interno no Brasil. Gradualmente os habitantes do interior passaram a produzir o que precisavam, e mesmo após o ciclo do ouro, o interior estava irreversivelmente ocupado.

Terminado o ciclo do ouro, tem o início do ciclo do café, que vai de 1800 a 1930. Nesse período tem-se um grande fluxo de escravos para as regiões do café: São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Esse período coincide com o ciclo da borracha na Região Amazônica, que trouxe ao Brasil várias riquezas, transformando Manaus numa cidade internacional.

Desde a segunda metade do século XX, a urbanização e a industrialização, no Brasil, atraíram pessoas para as cidades, conseqüentemente o acesso à educação, a produção de cultura letrada e os meios de comunicação tiveram papel relevante para a “homogeneização” do português no Brasil. Entender os ciclos econômicos é entender como se deu a ocupação do território e a delimitação das fronteiras, que é para onde o português foi levado, para finalmente sofrer uma grande “homogeneização” causada, em grande parte, pelos meios de comunicação.

Através das línguas gerais, os portugueses se aproximaram dos nativos para com eles se comunicarem. Essas línguas serviam para interações necessárias. No caso do Brasil, os portugueses encontraram uma grande unidade linguística, tribos que falavam línguas diferentes, mas bastante aparentadas entre si. Os portugueses usaram duas línguas gerais, uma para o Sul, conhecida como língua geral paulista e outra para o Norte conhecida como nheengatu. Conforme Basso e Gonçalves (2014, p. 220):

Línguas indígenas, línguas gerais, línguas africanas, línguas de imigrantes europeus e o português conviveram em solo brasileiro e, à sua maneira, contribuíram para a formação, constituição e fixação do que chamamos de “português brasileiro” (ou PB).

O termo língua geral, no Brasil, parece ter mais de um significado, pode ora remeter às línguas gerais indígenas, ora ao português aprendido e falado no Brasil, que se corrompeu pela presença de barbarismos africanos e indígenas. Esse mesmo português (PB), durante a sua afirmação e fixação, talvez tenha em parte se confundido, aos ouvidos dos portugueses, com as línguas gerais indígenas.

Os paulistas ora usavam a língua geral paulista, ora o português brasileiro, conforme a necessidade e interesse. Desse modo, não pode dizer que em São Paulo falava-se apenas a língua geral, bem como negar a sua importância na vida paulista de então e na formação da variedade do português brasileiro conhecida como “dialeto caipira”, fato notado desde a obra *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral, 1920.

De acordo com Eli Gomes Castanho, em sua dissertação (2009, p. 79), no rol de palavras catalogadas por Amaral (1920), frequentemente aparecem termos indígenas, os quais são marcas naturais de tupinismos, tendo em vista a matriz mameluca do caipira, portanto falantes da língua geral. Para Castanho, o português foi se incorporando à língua geral, dando origem ao dialeto caipira registrado por Amaral.

Desde o início do século XIX, o paulista se destacava pela diferença e singularidade da voz e pronúncia, algo notável em uma época em que as fronteiras geográficas e sociais se faziam no Brasil. A formação linguística de São Paulo é bem complexa, pois até meados de 1700, a língua geral paulista estava viva e talvez fosse a língua de boa parte da população.

Dois fatos tiveram importância no desaparecimento da língua geral paulista. O primeiro foi o grande extermínio da população indígena, tanto pela escravização e crueldade a que era submetida, quanto pelas diversas doenças que dizimaram populações indígenas dolorosamente. Sem indígenas a língua geral paulista perde seu contato direto e sua função. Outro fato foi a descoberta das jazidas de ouro. Durante o ciclo da mineração, muitos migrantes da costa brasileira, imigrantes europeus e principalmente portugueses, trafegaram por São Paulo. A língua da maioria dessas pessoas certamente era o português, o que fez com que essa língua se tornasse a língua da economia e das interações.

Sobre isso, Castilho observa que:

Numa sociedade em rápido processo de mudança como é a brasileira, há um natural flutuação nas aspirações da classe escolarizada com respeito à adequação em matéria linguística. Foi por isso inevitável a flutuação da norma culta ao longo dos tempos. Durante o Brasil Colônia, o português padrão brasileiro coincidia com o português padrão lusitano, pois até aquela época não havia diferenças entre o português de aquém e de além-mar. Além disso, os portugueses comandavam os negócios públicos, imprimiam rumos políticos e culturais ao território, predominavam numericamente entre a população branca, tendo por isso um prestígio social maior (2014, p. 205).

Também os escravos, por diversas dificuldades, não puderam fixar uma língua africana no território brasileiro, ajudando assim, a fixar o português como língua no interior do Brasil - "dialeto caipira", ainda que de forma inconsciente, já que eram separados de seus grupos propositalmente, não restando outra alternativa para comunicar-se, a não ser aprender a língua portuguesa.

Quanto ao dialeto caipira, sabe-se que é um dialeto da língua portuguesa falado no interior do estado de São Paulo, leste e sul do estado do Mato Grosso do Sul, sul

do estado de Minas Gerais, sul do estado de Goiás e norte do estado do Paraná. Essa delimitação e caracterização são datadas com a obra *O dialeto caipira* de Amaral (1920).

Para Rodolfo Ilari e Renato Basso (2011), os falantes do dialeto caipira não estão presentes apenas no interior do estado de São Paulo, mas também no norte do Paraná e em boa parte de Minas Gerais.

Essa observação da presença do dialeto caipira nessas regiões comprova que são regiões interligadas, ou seja, elas se conectam em algum ponto.

São Paulo é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado na Região Sudeste e tem por limites os estados de Minas Gerais a norte e nordeste, Paraná a sul, Rio de Janeiro a leste e Mato Grosso do Sul a oeste.



Bandeira



Brasão



Localização/ Sudeste

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo_\(estado\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo_(estado))

Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo o quarto estado com a maior área territorial e o segundo em quantidade de habitantes, localizada na Região Sudeste do país. Limita-se ao sul e sudoeste com São Paulo, a oeste com Mato Grosso do Sul, a noroeste com Goiás e Distrito Federal, a norte e nordeste com a Bahia, a Leste com o Espírito Santo e a sudeste com o Rio de Janeiro.



Bandeira



Brasão



Localização/Sudeste

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Minas_Gerais

Mato Grosso do Sul é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Localiza-se no sul da Região Centro-Oeste. Limita-se com cinco estados brasileiros: Mato Grosso (norte), Goiás e Minas Gerais (nordeste), São Paulo (leste) e Paraná (sudeste); e dois países sul-americanos: Paraguai e Bolívia (oeste).



Bandeira



Brasão



Localização/Centro-Oeste

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul

Goiás é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Situa-se na Região Centro-Oeste do país, no Planalto Central brasileiro. Limita-se com os estados brasileiros de: Mato Grosso do Sul a sudoeste, Mato Grosso a oeste, Tocantins a norte, Bahia a Nordeste, Minas Gerais a leste, sudeste e sul e pelo Distrito Federal a leste.



Bandeira



Brasão



Localização/Centro- Oeste

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s>

O Paraná é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado ao norte da região Sul. Limita-se com os estados de Mato Grosso do Sul a norte, de São Paulo ao norte e a leste e de Santa Catarina ao sul.



Bandeira



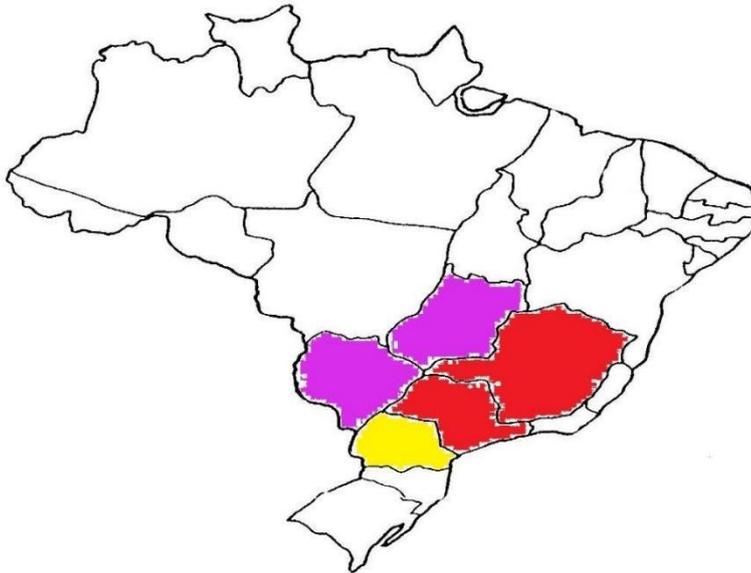
Brasão



Localização/Sul

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paraná>

A conexão entre esses estados e o característico modo de falar (*caipira*) é o ponto em comum observado entre eles.



Fonte: <http://seusaber.com.br/geografia/mapa-do-brasil-para-colorir-e-imprimir.html>

De acordo com Holanda e Ribeiro (1976, 1901, *apud* GARCIA, 2015, p. 32), os colonos de São Paulo precisaram de sair em busca de riquezas e até sobrevivência. Dentre eles, escravos e nativos, originou-se uma nova etnia que, em conjunto, foram adentrando nos sertões do país a partir do século XVI, expandindo o território brasileiro para além da determinação do Tratado de Tordesilhas.

A história comprova que os bandeirantes tiveram êxito em disputas por novas terras, nos séculos XVII e XVIII, expandindo as fronteiras brasileiras estendendo-se para oeste até os limites com as fronteiras das colônias espanholas, como visto no mapa a seguir:

Principais bandeiras realizadas pelo Brasil durante os séculos XVII e XVIII



De acordo com Lacombe e Vianna (1974, *apud* GARCIA, 2015, p. 33), as diversas expedições que ocorreram entre os séculos XVI e XVIII, ainda que tivesse objetivos específicos como: combater índios inimigos, negros aquilombados, busca por riquezas minerais, procura por diamantes, captura de índios para escravizar, além de atender aos propósitos aos quais foram destinados, muitos bandeirantes permaneceram nas localidades formando novos povoamentos. Assim, esse processo de expansão contribuiu para a formação do Português Brasileiro, que provavelmente foi um dos fatores responsáveis por determinadas variações linguísticas encontradas em diversas localidades do território brasileiro. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda as linhas do relevo condicionaram as diretrizes da expansão a São Paulo por três passagens:

- a) A passagem rumo a nordeste, pelo vale do Paraíba, rota das expedições para Minas Gerais, o rio São Francisco, para o norte e nordeste do Brasil.
- b) a passagem para o norte, por Campinas e Mojmirim em direção a Minas Gerais e Goiás.
- c) A passagem em direção ao sul e sudoeste, via Sorocaba e Itapetininga visando às regiões meridionais (2011, p. 302).

Segundo o autor, a passagem rumo ao sul em direção às partes meridionais do

Brasil, facilitou a penetração dos paulistas até o vale do Paranapanema e seus afluentes da margem esquerda, onde se estabeleceram os jesuítas em terras do alto Paraná no século XVII. Essas passagens naturais possibilitaram e canalizaram a expansão desbravadora e colonizadora rumo ao interior do Brasil.

O rio Tietê e seus afluentes tiveram considerável importância no povoamento de São Paulo. O relevo e a hidrografia privilegiada fizeram de São Paulo o centro de expansão por excelência. Segundo Holanda, convergiam para São Paulo as rotas sertanistas:

a) O caminho do Vale do Paraíba que conduziu ao sopé da Mantiqueira, de onde partiam serra acima as trilhas que levavam às Gerais; b) o caminho do sul rumo às Reduções jesuíticas estabelecidas em terras além- Tordesilhas; c) os caminhos do norte , que por Mojimirim atingia as minas de Goiás e o que, pela região de Atibaia e Bragança, ganhava o sul de Minas ;d) o caminho fluvial do Tietê ,em direção oeste , rumo às minas de Cuiabá; e) o caminho do mar , rumo ao litoral , eixo do sistema São Paulo – Santos (2011, p. 303).

Na primeira metade do século XVII, aumentou o tráfico de índios. As investidas paulistas contra as missões jesuíticas estabelecidas na bacia platina, onde grandes contingentes de ameríndios já aculturados e aptos aos trabalhos braçais, foram capturados pelos bandeirantes.

O empório desse tráfico teriam sido São Paulo, Santos, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Todavia, os resultados desse apresamento não foram vultosos diante dos sacrifícios, do desgaste humano, dos riscos corridos pelos bandeirantes, o rendimento era fraco de uma bandeira se comparado a um engenho de açúcar do Nordeste, que rendia mais que uma expedição. O tráfico de índios não constituiu comércio lucrativo. Apenas contribuiu para manter o modesto padrão de vida do paulista.

Em decorrência dos fatores econômicos, o bandeirantismo tornou-se uma profissão e adolescentes paulistas eram preparados para caçar índios para o sertanismo em geral. Consoante Holanda:

O homem que no século XVI saiu de Portugal, atravessou o Atlântico, desembarcou em São Vicente, galgou a serra e fixou-se no planalto, vencendo o sertão, era um bravo, capaz dos mais arrojados empreendimentos. [...] Enraizou-se no planalto, aí estabelecendo núcleos de povoamento multiplicados e perpetuados pelos seus descendentes, em boa parte mamelucos, legítimos ou bastardos, oriundos do inevitável cruzamento com as índias da terra. A todos eles transmitiram não só a herança cultural trazida da Metrópole, como o que de melhor lhes poderia legar, os próprios caracteres físicos e psicológicos (2011, p. 306-307).

Destarte, constituíram os elementos formadores da maior parte das primeiras famílias paulistas, troncos originários de gente de estupendos atributos de fecundidade. Foram essas famílias patriarcas, amestiçadas e cristãs, a essência do grupo social que gerou os contingentes humanos das bandeiras. A participação em uma das expedições era símbolo de prestígio e título de honra.

Estabelecido à “boca do sertão” voltado para seus interesses e aspirações, vivendo dele, respirava o grupo social paulista uma atmosfera impregnada de sertanismo e tudo era um centro gerador de expansão bandeirante. Constituído o agrupamento pela mestiçagem do português com o índio, segregado de outros contatos, foi possível manter-se pelas uniões consanguíneas, protegendo o desenvolvimento da hereditariedade responsável pelas características físicas e psicológicas do tipo humano paulista que levou avante o bandeirantismo.

A história comprova a participação do português com o índio no povoamento e a herança do branco para seus descendentes. O que podemos concluir é que a língua, sendo aprendida no seio familiar, também foi, de certa forma herdada por esses descendentes, porém sem descartar as possíveis variedades, já que se trata da união de culturas diferentes.

Faraco destaca que:

[...]as comunidades vão se desdobrando, se estabelecendo em novos espaços, se diferenciando, se misturando e as variedades da língua, acompanhando esses processos, vão saindo umas das outras, vão se afastando e se aproximando, vão se interinfluenciando e se mesclando – conservando, porém, áreas de sobreposição (2020, p. 45).

Sobre o modo de falar do paulista, Amaral, em sua obra “*O dialeto caipira*” (1920), avaliava o dialeto caipira na província de São Paulo como um falar bastante característico que dominava a grande maioria da população e influenciava até a minoria culta, a qual não podia se esquivar dessa influência. Isso deu fama aos paulistas por corromperem com o vernáculo pelos muitos e feios vícios de linguagem ao ponto de achar que o falar dos paulistas poderia contaminar os futuros bacharéis do país, quando indicaram São Paulo como sede para os cursos jurídicos.

O autor declara que o “caipirismo”, não estava presente apenas na linguagem, mas em todas as manifestações da vida provinciana até então. Contudo, iniciava-se um processo de mudança em virtude da substituição da mão de obra escrava pela assalariada, o que afastaria a convivência dos “brancos” com os “negros”, os quais,

para o autor seriam os influenciadores da diferenciação dialetal. Assim, os genuínos caipiras começariam a ser postos de lado, atirados à margem da vida coletiva e consequentemente a interferir cada vez menos nos costumes.

A exemplo dessa influência, a carta de Domingos Jorge Velho ao rei de Portugal relatando o que houve durante a campanha dos Palmares, que tinha por objetivo destruir o quilombo e recuperar os negros refugiados que ali viviam. Na obra de Basso e Gonçalves (2014, p. 243-244), traz algumas características.

Segundo os autores, a escrita da época em que a carta foi escrita, pode ainda ser considerada fonética. Do ponto de vista estrutural, nota-se:

O uso de (e) no lugar de (i) pretônicos – (*certefico, despusição, prezyuneiras*), e (u) no lugar de (o) – (*uficio, despusição, furtifficado*).

Casos de rotacismo como em *ezempro* .

Abaixamento de vogais, como em *molheres*.

Falta de concordância nominal de plural, como em: *na guerra contra os tapuya Rebelde Comedor de carne umanna*.

Estas são algumas das características da carta do bandeirante. Segundo os autores, o português de Domingos Jorge Velho, nascido em São Paulo, já apresentava uma série de diferenças com relação ao português europeu. Além disso, mostra que o termo “língua geral” no Brasil, parece ter mais de uma significação: pode ora remeter às línguas gerais indígenas ora ao português aprendido e falado no Brasil.

De acordo com Amaral (1920), alguns fatores também contribuíram para amenizar o “caipirismo”, como: o crescimento da população, a intensificação do comércio, a troca de relações entre a população dos centros que viviam isolados, o contato permanente com a civilização do exterior, a instrução, ainda que limitadíssima, tudo isso fez com que o dialeto caipira sofresse alterações e apenas sobrevivesse na boca de pessoas idosas e locais que não acompanharam o movimento do progresso. Desse modo, o dialeto caipira naquela época, para Amaral:

Hoje, ele acha-se acantado em pequenas localidades que não acompanharam de perto o movimento geral do progresso e subsiste, fora daí, na boca de pessoas idosas, indelevelmente influenciadas pela antiga educação. Entretanto, certos remanescentes do seu domínio de outrora ainda flutuam na linguagem corrente de todo o Estado, em luta com outras tendências, criadas pelas novas condições (1920, p. 1).

Assim, para Amaral (1920), o dialeto caipira estava com os dias contados,

prestes a desaparecer. Segundo ele, a evolução do nosso falar ocorre naturalmente, mas essa evolução não seria do dialeto caipira, já que este estava condenado a desaparecer brevemente. O caipira estaria cada vez mais raro de se encontrar e isso seria por conta da instrução e a educação mais difundida e exigente, que ia combatendo o caipirismo ao ponto de perceber uma divergência dos falares entre os jovens e crianças e seus pais analfabetos.

Amaral trouxe contribuições muito relevantes para os estudos sobre o dialeto caipira. A partir de suas observações e como o próprio autor menciona em sua obra “Seremos imensamente gratos às pessoas que se dignarem de nos auxiliar, de acordo com as ideias que aí ficam esboçadas, no aumento e no aperfeiçoamento desta modesta tentativa” (Amaral, 1920, p. 3). Desse modo, abriu caminhos para que outros estudiosos pudessem continuar e aprofundar no assunto que tão brilhantemente ele deu início. Amadeu Ataliba Arruda Amaral Leite Penteado foi poeta, folclorista, filólogo e ensaísta, nasceu em Capivari, SP, em 6 de novembro de 1875, e faleceu em São Paulo, SP, em 24 de outubro de 1929. Autodidata com extraordinária erudição surpreendeu a todos, pois nesse tempo não havia, em São Paulo, as universidades e cursos especializados. Dedicou-se aos estudos folclóricos e, sobretudo, à dialetologia. No Brasil, foi o primeiro a estudar cientificamente um dialeto regional. “Dialeto caipira”, publicado em 1920, escrito à luz da Linguística, estuda o linguajar do caipira paulista da área do vale do rio Paraíba, analisando suas formas e esmiuçando - lhe o vocabulário.

Fez o curso primário em Capivari e aos onze anos veio para São Paulo para trabalhar no comércio e estudar. Assistiu a algumas aulas do Curso Anexo da Faculdade de Direito, sendo um autodidata, pois não concluiu o curso secundário. Ingressou no jornalismo, trabalhando no Correio Paulistano e em *O Estado de S. Paulo*. Em 1922 transferiu-se para o Rio como secretário da *Gazeta de Notícias*. Do Rio mandava para *O Estado de S. Paulo* a crônica diária “Bilhetes do Rio”. Voltando a São Paulo exerceu cargos na administração pública. Certamente, Amaral, com suas descobertas, contribuiu muito para os estudos dialetológicos subsequentes, ainda que haja algumas controvérsias em alguns aspectos, como podemos constatar em Rosicleide Rodrigues Garcia (2011). Para Garcia, em relação ao discurso apontado por Amaral (1920), sobre o dialeto caipira estar condenado a desaparecer muito em breve na época que produziu sua obra, ela questiona: “Será que este (o dialeto caipira) se acha condenado a desaparecer em prazo mais ou menos breve, considerando a

data em que foi escrita a obra?” (2011, p. 492).

A autora, em sua pesquisa *“Indícios de um dialeto em Capivari, 2011”*, comprova que os apontamentos de Amaral (1920) em seu capítulo sobre Fonética continuam a ocorrer no dialeto mesmo após noventa anos da publicação de sua obra. Desta forma, cabe responder que o dialeto caipira ainda não foi condenado ao desaparecimento e que, principalmente, a presença do [ɹ] retroflexo na oralidade está muito presente. Ressaltamos que atualmente, 11 anos após a pesquisa de Garcia e 102 anos após a publicação de Amaral, em nossa comunidade escolar como já fora mencionado, que fica em uma área rural e os alunos são oriundos de sítios, fazendas e um assentamento com uma gama diversificada de alunos vindos de regiões diferentes do país, ainda continua a ocorrer alguns fenômenos do chamado dialeto caipira, inclusive o [ɹ] retroflexo, mas entre eles o que nos propomos dar maior atenção é o caso da ausência do “s” plural.

Quanto à pronúncia desse [ɹ] retroflexo, Castilho (2010) afirma que essa execução é discriminada pelos falantes cultos, que procuram evitá-la em situações formais. Essa variedade ocorre, segundo o autor, nas regiões de Mato Grosso, Goiás, São Paulo e no sul de Minas e que é impossível saber se ela vai desaparecer ou ser mantida.

As variações do dialeto caipira sempre foram observadas como algo diferente, de forma preconceituosa por falantes considerados cultos. Garcia, (2015, p. 34), em sua pesquisa - *A entoação do dialeto caipira*, relata que nossos colonizadores eram pessoas de baixo grau de escolaridade e a língua portuguesa falada por eles foi levada a diversas regiões. Assim, as variações linguísticas do dialeto caipira não só poderiam ser encontradas em qualquer região, como também em qualquer meio social, desse modo, não sendo exclusivas de um determinado grupo. A autora exemplifica tal fato com a crônica - *Quase doutor de Lima Barreto (1915)*, em que mostra um estudante de Direito trazendo consigo as variações também apontadas por Amaral: logo no início, o autor transcreve a fala da personagem: “caxero traz aí quarqué cosa de bebê e comê”, e finaliza com: “Espero tirá a medáia!”. Entre os diálogos, o narrador comenta “esse moço foi criado na roça, por isso adquiriu esse modo feio de falar” e, ao final, quando descobre que o personagem está para se formar, revela: “Este homem já tinha passado tantos exames e falava daquela forma e tinha tão firmes conhecimentos!”. A autora relata que pela data da publicação da obra, naquela época, as variações do dialeto caipira estavam presentes no meio social, eram observadas e registradas,

porém sem atentar ao preconceito linguístico e isso é constatado pela crítica no texto de Lima Barreto, demonstrando não ser exclusividade dos meios desprovidos de educação.

Garcia (2015, p. 129) conclui que o desenvolvimento de um idioma está intimamente ligado a sua história, assim é compreensível que muitos traços se mantenham até os dias atuais na língua pelos processos que passaram nossos colonos e colonizadores e pelo fato da prática educacional, considerada pela autora em desenvolvimento, influenciar sobre os processos linguísticos, e podem ser determinantes ao estabelecer diferenças na articulação das palavras e produção da fala, ou seja, ocorrendo o processo de mudança.

Assim, pelas observações das pesquisas realizadas por Garcia (2011, 2015, 2017), ficou explícito que variações do dialeto caipira, ainda ocorrem e não estão distantes do século XIX, do mesmo modo, como essas variantes eram estigmatizadas, também continuam a ser alvo de preconceito linguístico. De acordo com Garcia:

A língua, independentemente dos valores pelos quais seu o povo passa no decorrer dos anos, mantém viva formas e estruturas que nem o letramento é capaz de normatizar plenamente pela variante padrão. Todavia, até uma palavra modificada ser aceita nos padrões da gramática normativa, as variações, são geralmente consideradas “erro” pela sociedade – mesmo explicando-se sobre o preconceito linguístico para que as pessoas sejam mais tolerantes com tais variantes, as quais representam a composição do próprio idioma mantendo-o vivo (2017, p. 221).

Para os autores Rodolfo Ilari e Renato Basso:

A imagem do caipira costuma ser associada ao seu modo de falar, caracterizado principalmente pelo erre retroflexo, pela queda do erre em fim de palavra (começá, por começar; querê por querer), pela queda do ele em fins de palavra (ou sua pronúncia como erre retroflexo) e pela pronúncia como erre retroflexo do ele em fins de sílaba (animar ou animá por animal: vortá por votar etc. (2011, p. 163).

Segundo os autores, além do jeito de falar, o *caipira* também traz à memória um todo imaginário da vida no campo e uma cultura musical muito rica com suas modas de viola, ou música sertaneja, ou ainda música raiz. Essas músicas, geralmente tratam da vida no campo, de amor e de causos. Assim, temos dos “caipiras”, além da herança linguística, uma cultura muito rica e ambas precisam ser respeitadas e valorizadas.

Lívia Carolina Baenas Barizon (2022, p. 48), em sua tese destaca que:

O dialeto caipira há tempos desperta interesse dos linguistas, devido à sua riqueza em vários níveis linguísticos de análise: fonético-fonológico; morfológico; sintático e lexical. Assim como o léxico de uma língua é um tesouro, o dialeto caipira é a fonte.

Em seu trabalho, a autora descreve que foi possível encontrar em algumas regiões indícios de uma conservação linguística de formas arcaicas de um estágio de língua que remonta ao período do Brasil Colônia e à língua Geral. Isso comprova que muitas formas linguísticas consideradas extintas ainda sobrevivem.

Uma das formas de valorizar a cultura caipira é dar a oportunidade a essa geração mais jovem de conhecê-la. A escola pode perfeitamente fazer essa ponte entre a rica cultura caipira e essa nova geração de forma que ela seja reconhecida, valorizada e respeitada. Quando tratamos da diversidade linguística em sala de aula, é um momento propício para apresentar essa cultura aos nossos alunos. É uma forma privilegiada para tratar das questões da variação linguística indo além das atividades sugeridas nos livros didáticos que tratam desse assunto de forma tão diminuta. Existem muitas músicas, filmes entre outros, que retratam tão bem essa cultura e focam na diversidade linguística. Nesse trabalho optamos por utilizar a obra fílmica *Tapete Vermelho* (2006), para abordar as questões sobre variação linguística dentro da sala de aula. Esse filme ilustra bem o mundo rural *caipira* e o mundo urbanizado, ilustra as formas de preconceito linguístico pelo modo característico das personagens falar o dialeto caipira, provocando reflexões sobre os diversos modos que falamos, pois ninguém fala exatamente igual a ninguém, e até mesmo uma pessoa pode variar sua maneira de falar, dependendo da situação comunicativa em que se encontra. A obra favorece fazer comparações com a linguagem das personagens e a linguagem culta que a escola busca desenvolver nos(a) alunos(as). Sem contar que é uma forma bastante divertida e prazerosa para tratar de um assunto complexo, pois a obra é uma comédia.

A partir das reflexões instigadas pelo filme, pudemos desenvolver uma série de atividades voltadas à variação linguística como escrita de texto, retextualização com foco nas variedades apresentadas pelos discentes, pesquisa com palavras do português brasileiro consideradas arcaicas ou com desvios da norma culta, análise de algumas letras de músicas sertanejas desde 1920, marco da obra de Amaral “O dialeto caipira”, a música “Cabôca Bunita” de Mário Pinheiro (1920), compositor: Catulo da Paixão Cearense; e a música sertaneja atual “Os meninos da Pecuária” de Léo e Raphael (2021). A composição de Rapha Soares, Rodolfo Alessi e Léo Targino. Comparar os temas, a linguagem utilizada nos diferentes períodos, para a composição dessas músicas, despertando desse modo, a consciência linguística nos educandos.

Cabôca bunita - (Mário Pinheiro)
Compositor: Catulo da Paixão Cearense

Quando tu passa nus mato, meu bem
Cantando pulos caminho
Vai seguindo atrás de ti, meu bem
Um bando di passarinho
Ai, cabôca bunita
Mi dá um beijinho!

Quando tu inda vem de longe, meu bem
Eu já di longe adivinho
Eu sinto istremecê, meu bem
As corda desse meu pinho

Ai, caboca facera
Mi dá um beijinho
Quando tu samba nus samba, meu bem
Parece um beija-frozinho
Qui avoa di frô in frô, meu bem
Cumô a percura di um ninho

Ai, caboca dengosa
Mi dá um beijinho!

Os Menino da Pecuária - (Léo e Raphael)
Composição de Rapha Soares, Rodolfo Alessi e Léo Targino

(Meus amigos me perguntam lá na escola)
(Quando crescer o que eu vou ser)
(Eu falei que eu já sou formado na pecuária)
(O menino da pecuária)

De ponta a ponta o Brasil
Tem boiadeiro movimentando a parada
Não é a toa que o PIB começa com P, de pecuária

Eu não tenho carro importado
Mas a Hilux é do ano toda suja de barro
Calculo o valor que tá o gado
Quantas Ferrari tem aqui nesse pasto

Os menino da pecuária, oh
Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro
Nós usa chapéu de palha, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro

Os menino da pecuária, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro
Nós usa chapéu de palha, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro
Os menino da pecuária
É os menino da pecuária, oh, oh

Eu não tenho carro importado
Mas a Hilux é do ano toda suja de barro
Calculo o valor que tá o gado
Quantas Ferrari tem aqui nesse pasto

Os menino da pecuária, oh
Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro Nós usa cha-
péu de palha, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro
Os menino da pecuária, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro
Mas usa chapéu de palha, oh

Não para, oh, oh
Senta que aqui nós tem dinheiro Os menino
da pecuária

Fala comigo
A arroba trezentos conto
Uma carga de boi de vinte boi gordo com vinte arroba, quando dá?
Senta que aqui nós tem dinheiro
Os menino da pecuária, oh, oh
Uh, uh

1.5 A Sociolinguística no ensino de língua materna

De acordo com Faraco:

Entende-se por Sociolinguística o estudo das correlações sistemáticas entre formas linguísticas variantes (isto é, entre diferentes formas de dizer a mesma coisa) e determinados fatores sociais, tais como a classe de renda, o nível de escolaridade, o sexo, a etnia dos falantes (2006, p. 184).

A Sociolinguística, de acordo com Trask é “O ramo da linguística que estuda a relação entre língua e sociedade” (2015, p. 277). Assim, a Sociolinguística é a área da

Linguística que lida com as relações entre linguagem e sociedade e com fenômenos das mudanças linguísticas, buscando mostrar os problemas da variação linguística e da norma culta. A Sociolinguística trata a língua em suas variedades, descrevendo fatos linguísticos, sem a avaliação do que é certo ou errado, pois qualquer que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para a comunicação entre as pessoas, ela é legítima.

Conforme Trask (2015), embora o aspecto social da língua tenha despertado interesse desde cedo, como foi o caso do linguista suíço Ferdinand Saussure, no início do século XX, foi talvez nos anos de 1950 que começou a ser investigado de forma mais séria. Alguns pioneiros como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman, já chamavam a atenção para os fenômenos linguísticos. Todavia, foi William Labov, que, nos anos 1960, começou as investigações sobre variação linguística – investigações que revolucionaram nossa compreensão de como os falantes utilizam sua língua e que acabaram por resolver o paradoxo de Saussure: *Lingue/Parole* – Língua/Fala. Em que de acordo com Saussure (1997, *apud* GOMES, 2009, p. 64) “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. A esse lado social da linguagem Saussure chama de língua, e àquele individual chama de fala. A língua, homogênea por natureza, é uma instituição social que pertence a todos os falantes de determinada comunidade linguística. A fala, de natureza heterogênea, é individual e imprevisível.

Ainda que Saussure, no início do século XX, admitisse a necessidade de uma área de estudos que se preocupasse com a individualidade e ao mesmo tempo com a multiplicidade da fala, a Sociolinguística (área desse de estudo que das relações entre linguagem e sociedade e com fenômenos das mudanças linguísticas), surge a partir das pesquisas realizadas com pelo americano William Labov.

De acordo com Tarallo (1997), podem ser considerados sociolinguistas, todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana. Desse modo, Saussure pode ser considerado um sociolinguista. Segundo o autor, Labov apresentou um modelo de análise como uma reação ao modelo gerativista, (em que o objeto de estudos linguísticos é a competência do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea) pela falta do componente social. Segundo o autor, esse modelo de falante – ouvinte ideal não parece ser “falante-ouvinte”, nem tampouco “ideal”, já que a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos

percebemos que a língua é ao mesmo tempo heterogênea e diversificada. Mesmo apresentando-se de forma heterogênea, a língua pode ser sistematizada, pois do contrário, como os membros de uma comunidade diversificada linguisticamente podem se entender e se comunicar? Nesse sentido, a Sociolinguística colabora para a compreensão natural da coexistência dessas variantes linguísticas no meio social.

Ainda que Labov não tenha sido o primeiro sociolinguista a surgir no cenário da investigação linguística, de acordo com Tarallo (1997, p. 07): “Foi, portanto, William Labov quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada.”

Desse modo, a Sociolinguística, de acordo com Trask:

Pode ser definida com vantagem como o estudo da variação da língua ou, mais precisamente, como estudo da variação no interior de comunidade de fala, já que os aspectos estritamente geográficos da variação já tinham sido pesquisados ao longo de várias gerações pelos estudiosos de **geografia dialetológica**, o estudo dos dialetos regionais. Em qualquer comunidade de fala, independentemente de seu tamanho, há uma variação considerável entre os indivíduos: um corretor da bolsa não fala como um encanador, as mulheres não falam como os homens, os jovens não falam como os idosos, e assim por diante (2015, p. 277-278).

Além disso, os indivíduos não se limitam a uma única variedade da língua, pois a linguagem é usada de acordo com a situação, ou seja, não se emprega a mesma linguagem para falar com os amigos em situação descontraída e ao ser entrevistado para uma proposta de emprego, fazer um discurso de posse na Academia Brasileira de Letras.

Os primeiros linguistas tiveram a percepção dessa variação, mas preferiram desqualificá-la, por entender que se tratava de um fato marginal e sem consequências, ou mesmo como um estorvo atravessando o caminho das boas descrições. Hoje, sabemos que a variação é parte integrante e essencial da língua, e que a ausência dessa variação é quase patológica.

Nesse sentido, a Sociolinguística ampliou o estudo da variação linguística, acrescentando-se à dimensão geográfica (da dialetologia) a dimensão social (a chamada variação diastrática) como fator de diferenciação linguística, descrevendo os fatos linguísticos sem avaliação do que é certo ou errado, já que o mais importante é a legitimação da comunicação entre as pessoas.

No campo de ensino da língua materna a Sociolinguística trouxe benefícios, já que mostra os problemas da variação linguística e da norma culta. Se linguisticamente

não há certo ou errado, mas o diferente, socialmente não é assim. De acordo com Cagliari:

A sociedade se apega a fatos linguísticos, que por si são neutros, a fim de usá-los como argumento para seus preconceitos. Por exemplo, falar usando o r caipira não mostra nada de bom ou de ruim do ponto de vista da estrutura fonológica da língua. Porém, se alguém falar desse modo no Rio de Janeiro, provavelmente será objeto de zombaria ou terá prejuízos sociais, por exemplo, não sendo aceito para um emprego que o obrigue a lidar com o público carioca. O preconceito é social, mas sua manifestação se dá através das atitudes das pessoas diante de fatos linguísticos. Por isso, ensinar português nas escolas é uma forma de promoção social (1993, p. 48).

De acordo com o autor, para os alunos que já falam o dialeto de prestígio, aprendê-lo é tarefa simples, mas para aqueles que falam uma variedade estigmatizada do português, torna-se tarefa tão complicada quanto aprender uma nova língua. A escola não pode achar que tudo é válido e que tudo se comunica. Ela precisa ensinar o português de modo que o aluno compreenda melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português.

Já para Bortoni-Ricardo:

Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua: se milhões de brasileiros dizem *trabalho* - e não “trabaco”, “trabavo”, “trabazo” etc. – é porque a transformação de “lh” em “i” é uma virtualidade prevista na própria arquitetura fonológica da língua portuguesa. Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguirem “combinar “para “errar” todos da mesma maneira nos mesmos contextos fonológicos e morfossintáticos? (2004, p. 08-09).

Segundo a autora, os chamados “erros” dos nossos alunos têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com abordagem sistêmica. Se a regra é tida como “errada”, é simplesmente porque ela é diferente da regra imposta pela tradição gramatical normativa, que se baseia nos usos linguísticos de uma elite de falantes mais letrados. Assim, cabe à escola levar seus alunos a apoderar-se também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer seu repertório linguístico, a ampliar e diversificar a competência linguística, porém sem menosprezar sua própria variedade linguística adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade. Bortoni-Ricardo enfatiza que a Sociolinguística é um instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem. “Porque não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade – é preciso, também, transformá-las” (2004, p. 10).

2 LINGUAGEM

2.1 Concepção de linguagem

Uma questão muito importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois essa concepção de linguagem do docente, norteará todo o seu trabalho de ensino de língua materna. Geralmente as três possibilidades distintas de conceber a linguagem são :a linguagem como expressão do pensamento; A linguagem como instrumento de comunicação; A linguagem como forma de interação, as quais apresentam focos diferentes.

Entre essas três concepções de linguagem que conhecemos, a primeira delas interpreta a linguagem como expressão do pensamento. Entende-se que a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. Assim, o ser humano representa para si o mundo por meio da linguagem, cuja função é a de representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo. A eficiência comunicativa da organização do pensamento passa a exigir clareza dos falantes, pois as regras a seguir são as normas do falar e escrever “bem”, de modo que a valorização das normas gramaticais se faz necessária. A enunciação se dá como ato monológico, individual, ignorando a participação do outro e as circunstâncias da situação social em que a enunciação ocorre. Os estudos linguísticos nessa perspectiva são desenvolvidos sob a denominação de gramática tradicional ou normativa. O ensino de língua nessa concepção é voltado para a gramática teórico-normativa. A leitura põe o educando em contato com textos modelos (autores clássicos), indicando o emprego adequado da linguagem na arte do bem falar e escrever. A interpretação é entendida como única, dada pelo mestre. A produção textual seria transpor as regras gramaticais da ordem do bem falar e escrever, havendo cuidado excessivo com a forma.

A segunda concepção entende a linguagem como instrumento de comunicação e está representada pelos estudos da linguística moderna, inspirada nos postulados de Saussure. Nessa concepção a língua é vista um código, por meio do qual um emissor comunica determinada mensagem a um receptor. A função da linguagem é a de transmissão de informações e os falantes devem dominar o código usado de modo semelhante, para garantir a eficácia da transmissão da informação. A língua é vista fora de seu contexto histórico, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Nessa perspectiva a Linguística não considera os fa-

lantes e nem tampouco a situação de uso como determinantes dos fatos e regras da língua. Tem uma visão monológica e imanente (voltada para si mesma), formalista, valorizando-se o funcionamento interno da língua. Apesar da proposição de inovações, o ensino ainda tende ao gramatical, mas a leitura e a produção textual começam a ganhar a relevância ao lado dos elementos da teoria da comunicação, na escola. A leitura é vista como extração de sentidos do texto. O texto é considerado portador de sentidos e o indivíduo deve partir do específico para o geral no processo da leitura, ou seja, das unidades menores para construir o significado, é uma leitura decodificada. A produção textual tem o objetivo de aumentar a fluência dos escritores, a visão estrutural da frase transfere-se ao texto, a organização estrutural não estabelece qualquer relação com o contexto de produção, período das técnicas de redação. Segundo a tipologia tradicional: narração, descrição e dissertação.

A terceira concepção vai conceber a linguagem como forma ou processo de interação. O que significa entendê-la como trabalho coletivo direcionada para um fim específico, ou seja, em sua natureza sócio-histórica. Segundo Travaglia:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar, sobre o interlocutor(ouvinte/leitor). A língua é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (2009, p. 23).

Assim a interação realiza-se nas práticas socio discursivas cotidianas, no contexto de diferentes grupos sociais e momentos da história. O processo da linguagem passa a ser dialógico, a prática discursiva apresenta-se como espaço de produção dessa linguagem e os sujeitos se constituem nessa interação social. Assim, o diálogo da interação, leva em consideração o outro (ouvinte/leitor) e compõe-se como característica decisiva da linguagem. Nessa perspectiva a gramática é internalizada, um conjunto de regras é aprendido e usado na interação comunicativa, desenvolvendo a capacidade de produzir e interpretar textos.

Esta concepção caracteriza-se pelo amplo sentido do diálogo e pode ser representada por todas as correntes de estudo da língua sob o rótulo de linguística da

enunciação. Estariam incluídas nessas correntes e teorias a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do discurso, a Análise da Conversação, a Semântica e todos os estudos ligados à Pragmática.

2.2 A influência da concepção de linguagem no ensino de língua materna

As decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos, quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação, dependem do conjunto das concepções que temos para que o ensino seja consolidado de forma coerente eficaz.

Segundo Antunes (2009), nas aulas de língua portuguesa, na maioria dos casos, tem prevalecido uma concepção de língua estática demasiado e reduzida, descontextualizada e, portanto, falseada. Predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, despregado do contexto de uso, tornando -se “insípida, inodora e incolor”. Uma língua baseada nos estudos gramaticais, beirando o dogmatismo infundados das abordagens simplistas. A autora ainda afirma que o resultado desse ensino é o declínio da fluência verbal, compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais.

Por esse caminho, consolida-se a aversão do aluno ao estudo do português, que se apresenta a ele como uma língua mais difícil que as outras para aprender. Por parte do professor, fica a certeza do retorno insatisfatório. Consequentemente o aluno internaliza o sentimento de que não tem competência para comunicar-se com êxito nas tarefas do dia a dia.

A concepção que se tenha de língua pode favorecer de forma positiva o ensino na vida do aluno. Precisa ter em mente que as línguas estão a serviço das pessoas em processos interativos, reais, contextuais, conforme os eventos que os interlocutores se encontram. Ela se concretiza em atividades, em ações e em atuações comunicativas, como forma de prática social por meio do discurso falado ou escrito.

Quando as pessoas falam praticam ações para interagir umas com as outras, essas ações se manifestam em atos, os quais têm seus efeitos, ou seja, não existe o falar por falar. Existe uma relação de reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e cultura, entre língua e história, por conta dessa ação da linguagem. Todos os

povos, todos os grupos, todas as culturas têm uma intersecção com a história de suas línguas.

Assim, a linguagem é regulada e moldada pelas estruturas sociais, explicitando que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas. Existe, para qualquer situação de interação verbal, uma rotina discursiva que comanda as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos. Essa rotina é cultural, faz parte dos costumes em determinado tempo e espaço.

A língua em função só ocorre por meio de atividade social, sob a forma de textos orais e escritos. O que dizemos é normatizado por regras linguísticas, regras textuais e regras sociais, em interatividades culturais. Os materiais pelos quais atuamos verbalmente constituem os gêneros, os quais são produzidos conforme os padrões típicos da cultura.

Um ensino de língua que esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo a língua em uso, orientada para a interação interpessoal. Distante, portanto, de uma língua abstrata que não leva em consideração o sujeito e seus propósitos. De acordo com a BNCC:

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro (1998, p. 139).

O texto que se propõe como objeto de estudo na escola é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer, estabelecendo um ponto entre sujeitos historicamente num aqui e agora. “É texto vivo que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidade, que não acontece apenas para servir de treino” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Ensinar a língua materna (português), pode tornar-se produtivo desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos discentes. Esse ensino deve ser pautado no português dos textos em circulação nos mais variados gêneros (orais e escritos) e suportes. Os pontos gramaticais ou do léxico viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para comunicarem e interpretarem os diferentes gêneros com eficácia. Conforme a BNCC:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (1998, p. 136).

O aprender a falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e virtual, apreciar valores literários e todas as formas de expressão cultural, participação social promovidas pela linguagem poderiam ser os objetivos do ensino de língua. Mas estes só podem se ampliar se ampliarmos nossas concepções e fundamentos teóricos acerca do que é uma língua do que é ensinar, do que é aprender.

Um ensino de línguas mais eficaz precisa priorizar a educação linguística, alterar a mentalidade e rever conceitos e mitos ingênuos. A escola precisa romper seus muros e envolver a comunidade para assumi-la como algo que lhe pertence, pois, a escola não é do governo, ela é de todos nós. A instituição escolar tem um papel decisivo na construção de uma sociedade que tenha consciência de seus deveres e direitos. Lugar de onde o professor pode promover a formação do cidadão estimulando seu senso crítico por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão de uma forma interativa e discursiva para que o sujeito dessa atividade assuma sua condição de interlocutor com autoria e poder de participação e possa intervir no destino das coisas e do mundo, ou seja favorecer um mundo em que todos tenham voz.

A concepção de linguagem exerce um papel muito importante para o desenvolvimento do trabalho com o ensino da língua materna nas salas de aula, uma vez que a concepção que se tenha de linguagem influenciará a mediação do ensino de gramática, de texto e seu sentido, de leitura, de oralidade etc. São essas concepções de linguagem que norteiam todos os aspectos a serem trabalhados no ensino de língua materna. Assim, o ensino dos conteúdos da língua portuguesa poderá se orientar a partir de uma das três concepções de linguagem (linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de Interação), conforme o professor conceba a linguagem.

Muitas vezes nos questionamos sobre a grande dificuldade no ensino/aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas, excepcionalmente nos anos iniciais, período em que acreditamos ser o momento adequado para os discentes se apropriarem dessas habilidades, para que nos anos subsequentes possam aprimorá-las, mas

período em que acreditamos ser o momento adequado para os discentes se apropriarem dessas habilidades, para que nos anos subsequentes possam aprimorá-las, mas na realidade não é isso que acontece.

Esse é um problema que se arrasta ao longo da nossa história e, muitas vezes, decorrente de imposições por sistemas de ensino voltados a interesses próprios que nunca tiveram o propósito de desenvolver as capacidades dos indivíduos, mas de produzir sujeitos que atendessem a esses interesses.

Ainda que tenham ocorrido algumas mudanças no decorrer da história no ensino de língua portuguesa percebe-se que não foram suficientes para transformar o cenário das dificuldades das práticas de leitura e escrita, pois esses problemas são perceptíveis atualmente.

Então o que fazer? Como fazer? Para todos os nossos questionamentos, também existem respostas, ainda que estas estejam implícitas, sabemos que estão relacionadas às necessidades, finalidades, condições históricas e sociais, concepções de linguagem, de processos de ensino/aprendizagem e seus agentes, conteúdos e métodos de ensino de língua portuguesa. Sabemos que escolhas erradas no processo ensino/aprendizagem da leitura e escrita, resultam em aspectos negativos. Precisamos estar atentos aos nossos questionamentos e buscar respostas, que efetivamente, possam colaborar para o progresso de um trabalho voltado ao desenvolvimento humano de nossos alunos.

Nessa perspectiva, a proposta do texto como unidade de ensino nos dá a clareza de: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Se no passado enxergamos falhas, podemos promover mudanças, romper com paradigmas, que nada contribuíram para a evolução do ensino/aprendizagem da leitura/escrita da língua portuguesa. O que não podemos mais é continuar a repetir os erros do passado. Precisamos refletir sobre esses problemas e propor caminhos diferentes para atingir os reais objetivos do ensino de língua portuguesa. As pequenas mudanças que ocorreram até aqui, nos dão apoio para continuar, pois estas só aconteceram por conta de pessoas que também incomodadas, foram buscar respostas para suas inquietações. Então, precisamos continuar com proposições que possam

modificar o que não deu certo e dar início a um “novo” jeito de conceber o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, pois dentro de uma sala de aula podemos fazer a diferença, mudar os rumos e vidas que estão sob nossos cuidados.

2.3 A ação pedagógica e o confronto no ensino de língua materna

Cada povo tem sua identidade e esta traz traços de sua cultura, que por sua vez é mediada pelas linguagens, sobretudo a linguagem verbal, que são aspectos indissociáveis na perspectiva de concepções e atividades pedagógicas do ensino de língua materna.

A escola sempre se apegou aos efeitos de uma herança do passado, cujo foco central estava no domínio da morfossintaxe com ênfase em classificações e nomenclaturas explorando a língua desvinculada de suas funções de uso, não se importando com os interlocutores e suas finalidades comunicativas reduzindo os fatos da interação verbal a itens gramaticais.

Graças a integração da linguística com outras ciências, a abertura de pesquisas sobre os fatos de linguagem, sobretudo as trazidas pela pragmática, foi ocorrendo o gradual aparecimento de novas concepções.

Com isso, acendeu-se o interesse de estudos da língua para considerar as intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação, com efeito, trouxe estudos mais relevantes sobre o discurso e o texto, suas relações com os sujeitos com as práticas sociais e a interação verbal, pois como afirma Mikhail Bakhtin (2016), “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

A língua e seus contextos de uso passam a ter maior visibilidade, assim como as manifestações linguísticas da cultura de cada comunidade de falantes. Admitindo-se a complexidade e a realidade multifacetada do fenômeno linguístico, pois incorpora elementos de diferentes ordens e se situa em diferentes domínios.

Se por um lado a língua é provida de um conjunto de recursos disponíveis pronto para ser ativado pelos sujeitos quando necessário, por outro, ela entra no sistema em uso, preso à realidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Mesmo na condição de sistema, a língua continua construindo-se e nessa condição ela deixa de ser apenas

um conjunto de signos, um conjunto de regras, de frases gramaticais e define-se como fenômeno social, prática de atuação interativa. Ela assume um caráter político, histórico e sociocultural, ultrapassando quaisquer determinações internas, revelando que as questões que envolvem o uso da língua não podem se resolver apenas com prescrições gramaticais ou manuais de redação.

Seria obscurecer o sentido mais amplo da condição mediadora das atuações sociais realizadas pelas pessoas ao falar, ler ou escrever, analisar os fatos da língua fora das situações de interações entre elas, seria tirar das línguas seu poder de interação social.

A interação verbal constitui o patrimônio cultural dos grupos humanos e a linguagem é o suporte que garante essa mediação de um grupo a outro, de uma geração a outra. Ela é também o meio pelo qual se instauram os valores que dão sentido a todas as coisas, inclusive ao próprio homem, portando a linguagem não pode ser reduzida a uma simples questão de falar certo ou errado. Para Fiorin:

A questão da língua é muito maior. A linguagem é um instrumento que nos acompanha em todos os momentos de nossa vida, tem poder para o bem e para o mal (por exemplo, com ela sussurramos palavras de amor e com ela caluniamos). Por isso, é empobrecê-la reduzi-la a uma questão de certo ou errado (2013, p. 8).

A língua tomada em si mesma é uma abstração, o que a torna concreta são as interações entre os falantes com o uso dos recursos linguísticos, fazendo desse modo, circular os valores culturais que marcam o espaço e o tempo. Dessa forma ela é vista por sua diversidade, já que a língua não se apresenta uniformemente. Assim, como nas anteriormente citadas palavras de Antunes (2009, p. 22):

Em qualquer lugar, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meio rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido há séculos, os professores de língua.

O movimento dialético da língua se instaura pela heterogeneidade dos falares da língua que está sendo, que continua igual, e da língua que vai ficando diferente. Não reconhecer esse movimento é não aceitar sua existência histórica e culturalmente situada.

Essa vinculação da língua em situações de uso é resultado das vozes de pessoas que nos antecederam, daquelas que construíram os significados das coisas, daquelas que pressupõem visões, concepções, crenças e verdades ideológicas, de pessoas em interações expressando suas visões de mundo, e ao mesmo tempo criação dessas mesmas visões. A língua é um ponto de encontro com nossos antepassados, que de alguma forma fizeram e fazem a nossa história. É por ela que reconhecemos ter um território, uma pátria, enfim uma identidade. Essa mesma língua nos revela de onde somos, nos apresenta aos outros, ou seja, atesta a nossa identidade por meio do nosso sotaque, entonações, escolhas lexicais e opções sintática.

Dentro de um mesmo território, ainda que se fale a mesma língua, há distinção no âmbito das realizações linguísticas. Nesse campo há quem insista fazer uma ligação direta entre a beleza e a feiura, a língua certa e a língua errada. A escola tem reforçado essas distorções porque deixa de trazer o debate aberto sobre o princípio do relativismo cultural, que leva a admitir que não há língua feia ou deselegante; não existe língua que se degrade ou que entre em decadência. De acordo com Antunes:

O que existe é língua que muda, que varia, que incorpora novos sons novas entonações, novos vocábulos, que altera seus significados, que cria associações diferentes, que adota padrões sintáticos novos, sobretudo quando essa língua é exposta a variadas situações de uso, a outras interferências culturais (2009, p. 25).

Essa cultura do erro é tão forte no espaço escolar que tem alimentado manifestações do preconceito linguístico. Os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum. Esse uso comum caracteriza-se pela norma linguística. A norma linguística que desconsidera as diferenças entre esses grupos, revela-se impropriedade no julgamento da correta padronização da língua e deixa de levar em conta, o que de fato se diz em determinada comunidade. Existe uma diferença entre norma-padrão e norma culta e entender essas diferenças é muito importante para quem trabalha com questões linguísticas e suas repercussões sociais.

As comunidades estão sempre em constantes situações de intercâmbio em um movimento dinâmico e contínuo, o que torna mais complexo definir com precisão aquilo que poderia ser norma-padrão nacional, pois existe muitos fatores implicados à vida social das comunidades. A questão da norma ultrapassa os limites da gramática e do léxico da língua. Infiltra-se nas identidades culturais, ideologias, valores e crenças dos grupos sociais.

Seria bem mais proveitoso trazer o discurso teórico para a prática social e pedagógica de todas as implicações das teorias sociolinguísticas, que defendem a legitimidade da variação linguística de nossas interações verbais e concretas.

Faz-se necessária uma mudança da padronização e o respeito às diferenças: se por um lado a língua não pode perder sua identidade, por outro, não pode deixar de incorporar mudanças e diferenças. Os interlocutores fazem um equilíbrio desses dois lados para garantir a mediação da linguagem em suas atuações sociais.

A escola pode desempenhar a função de orientar os alunos para que percebam a existência das línguas como algo feito e ao mesmo tempo, fazendo-se. Mostrar que não existe um padrão de língua anterior melhor ou mais puro que o atual. Fazê-los entender que os dois lados fazem parte da inacabada constituição das línguas.

O trabalho da escola obscurece os aspectos da complexidade dos fatos linguísticos à volta com nomenclaturas, análise sintática de frases soltas, de textos construídos artificialmente, deixando de fora o sentido das intenções, das implicações socio-culturais dos usos da língua, do papel das atuações verbais na condução da própria história das pessoas e dos mundos que elas constroem e habitam.

Se a escola concedesse um espaço a um trabalho de análise dos aspectos mais relevantes da língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserida a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes e que incluísse questões gramaticais que pudessem ir além de descrever ou prescrever manuais, que surpreendesse o movimento de criação e de vida que passa pelo interior da história de todas as línguas, que a produção literária tivesse um lugar de destaque, certamente seria melhor, porque é lamentável a forma como a instituição escolar vem tratando essas questões.

É necessário que a escola desperte nos alunos a paixão pela língua portuguesa, especialmente a falada no Brasil, fazê-los entender que a nossa identidade linguística não pode ter como única referência o português de Portugal. A língua portuguesa falada no Brasil precisa ser legitimada em face as suas manifestações da plural e mestiçada cultura brasileira.

3 TEXTO E ENSINO

3.1 Gêneros textuais

Para iniciar esse assunto faz-se necessário esclarecer a diferença entre: Tipo Textual; Gênero Textual e Domínio Discursivo. Como denota Marcuschi (2008, p. 154), “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. De acordo com o autor, os gêneros textuais atuam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que convivem numa relação sócio – histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. Marcuschi esclarece a diferença e conceitua Tipo Textual; Gênero Textual e Domínio Discursivo:

Tipo Textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais “é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

Gênero Textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, e assim por diante. Como tal, os gêneros textuais são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Domínio Discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso religioso etc.) Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relações de poder. Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social de sua relação com as atividades humanas (2008, p. 154-155).

Sabe-se que a comunicação humana acontece essencialmente por meio de textos nas mais variadas formas e contextos. Isto é um processo tão natural, que não nos damos conta de como ele se processa. Fato é que esses gêneros do discurso chegam a nós da mesma forma como nos chega a língua materna, a qual dominamos com propriedade ao passo que vamos adquirindo maior experiência comunicativa.

Se nos comunicamos por meio de um ou outro gênero, este naturalmente faz parte do nosso sistema de interações, seja falado ou escrito.

Marcuschi (2008), afirma que: “Não podemos tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (p. 155). Ele afirma ainda que: “Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.” (p. 156)

Em Bakhtin, constata-se que:

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas construção do conjunto. Esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e que nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. (2016, p. 38)

Castilho entende o texto como interação de duas maneiras:

O produto de uma interação, que pode ser do tipo “face a face”, como na LF, ou do tipo “interação com um interlocutor invisível”, como na LE. De qualquer forma, em nosso uso diário da língua estaremos sempre produzindo textos, mesmo sem o saber. Para produzir textos, ativamos recursos linguísticos adquiridos na infância: a LF em nosso meio familiar, e a LE na escola (2021, p. 55).

Conforme Trask, os gêneros textuais apresentam características que os diferem, são historicamente estáveis por determinado período e ocupam lugar bem definido na cultura de um povo. Em algumas situações a forma exterior de um gênero pode ser mais importante que o seu conteúdo a depender de sua comunidade de uso. Dessa forma, na visão do autor:

Gênero é uma variedade de texto historicamente estável, dotada de traços distintivos evidentes. O fato fundamental a respeito de um gênero é que ele

tem alguns traços distintivos, prontamente identificáveis, que o opõem marcadamente a outros gêneros e que esses traços permanecem estáveis por um período de tempo considerável. Na maioria dos casos, um gênero particular ocupa um lugar bem definido na cultura do povo que o utiliza. É próprio de cada gênero que a forma exterior da expressão seja de vital importância, pelo menos tão importante quanto o conteúdo; em alguns casos, a forma pode ser realmente mais importante do que o conteúdo, por exemplo o haikai japonês (2015, p. 123).

Para Bakhtin (2016), os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de algum campo da atividade humana. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. Assim, de acordo com Bakhtin (2016, p. 12):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos).

Já para Marcuschi, (2010, p. 19), [...] “os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Ele afirma que o alto poder dos gêneros de interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, não faz com que sejam estanques e enrijecedores da ação criativa, pelo contrário, são maleáveis, dinâmicos e plásticos, justamente por atender às necessidades e atividades socioculturais e porque acompanham a evolução e inovação da cultura e vida social, bem como a tecnológica, fato perceptível pela quantidade de gêneros textuais existentes em

Segundo o autor, uma simples observação histórica sobre os gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram uma quantidade limitada de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, os gêneros se multiplicaram e surgiram os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, eles expandem-se e na fase intermediária da industrialização, século XVIII, tem grande ampliação. Atualmente, na denominada fase da cultura eletrônica, há uma explosão de novos gêneros, bem como novas formas de se comunicar, tanto na oralidade quanto na escrita.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizando-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas. Assim como surgem, podem desaparecer.

Todavia, esses novos gêneros não são inovações, pois se ancoram em gêneros já existentes e esse fato já fora notado por Bakhtin (1997 *apud* MARCUSCHI, 2010) que falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. Esses gêneros emergentes possuem um aspecto central que é nova relação que instauram com os usos da linguagem. Eles criam formas comunicativas híbridas que desafiam as relações entre oralidade e escrita. Permitem maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento etc. Isso acontece porque, conforme Bakhtin:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (2016, p. 26).

Ou seja, os novos gêneros que vão surgindo, apenas são adequações à nova realidade, pois se apoiam em gêneros já existentes. Os campos das atividades humana se transformam e os gêneros se reelaboram nesses meios visando às necessidades, o desenvolvimento e evolução das sociedades nas quais são utilizados.

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias, defendem que todos nós, leitores/ouvintes, escritores/leitores, ao longo de nossas vidas, desenvolvemos o nosso conhecimento a respeito dos gêneros textuais e suas respectivas funções, sabendo desse modo, quando e como usá-los e a quem direcioná-los. De acordo com as autoras é essa competência que:

[...]nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piadas em velório, nem cantamos o hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar. Ainda é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário, uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica etc., como também identificar as práticas sociais que os solicitam (2021, p. 54-55).

Ainda segundo as autoras, as esferas de utilização da língua são extremamente heterogêneas, assim, os gêneros também apresentam uma grande heterogeneidade. As práticas comunicativas dos indivíduos são modeladas, remodeladas em processos interacionais dos quais participam esses indivíduos de uma determinada cultura.

Destarte, fica evidente que os autores convergem no ponto de vista sobre os gêneros textuais que: a nossa comunicação se dá por meio dos gêneros textuais; eles se diferenciam de acordo com cada situação e contexto; são entidades sociodiscursivas (interações sociais/ linguagem); exercem diferentes funções; permanecem estáveis por um período em determinadas culturas; vão se reelaborando com o passar do tempo, mas não se constituem algo relativamente novo, pois se ancoram em outros gêneros etc.

Se a nossa comunicação se concretiza por meio dos diferentes gêneros textuais, nada mais natural que o ensino de língua materna seja mediado por meio desses gêneros(textos), já que, segundo Antunes (2009, p. 40), "...usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos." Assunto tratado na sequência.

3.2 O ensino de língua materna com o auxílio do texto

Conforme documento oficial PCN (1998, p. 17-18), na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa já indicavam mudanças no modo de ensinar. Acreditava-se que apenas valorizando a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, essas propostas se restringiam aos setores médios da sociedade e não davam conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa alicerçado na gramática, ainda parecia adequado, já que que os alunos que frequentam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua parecidas às que ofereciam livros e textos didáticos.

Na década de 80, as críticas sobre o ensino tradicional fizeram surgir reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- . a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;

- . o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente. Uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 18).

Foi nesse período que desencadeou um esforço a fim de revisar as práticas de ensino da língua, para orientar e ressignificar a noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas estigmatizadas socialmente, para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem, para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita.

As propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino admitindo que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita.

Outro documento oficial, BNCC, postula que:

O texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas- (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Brasília, 1998, p. 67).

Na visão de Marcuschi: “Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (2008, p. 37).

Para o autor tudo o que fizermos linguisticamente será por meio de um ou outro

gênero. O trabalho com gêneros é uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCNs. É uma oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam no universo escolar, pois conforme os PCNs:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 23).

De acordo com Antunes (2009), o estudo da língua é mais significativo e consistente por meio dos gêneros. Segundo a autora, a influência principalmente do campo da pragmática, das perspectivas da linguagem, conduziu a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, chegando aos consensos de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente e interagir com os outros e que isso só acontece por meio dos textos. Isso quer dizer que falamos ou escrevemos, sempre em forma de textos, ou seja, a nossa comunicação se articula por meio de textos. É por meio dos textos que conseguimos expressar tudo o que acontece na nossa vida nas mais diversas situações. Assim, na visão de Antunes:

A chegada ao consenso da textualidade implicou, portanto, uma mudança de perspectiva, a qual ampliou sensivelmente o objeto da investigação linguística e a deixou na condição epistemológica de dar conta daquilo que acontece, efetivamente, quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem nas mais diferentes situações da vida social. Representou, portanto, um grande passo para a compreensão do que é a linguagem e de seu modo de funcionar (2009, p. 50).

Na concepção da autora falamos ou escrevemos, sempre, em textos. Isso é muito claro, mas algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas cometidas em sala de aula, obscureceram essa evidência impedindo assim, essa percepção tão óbvia. Foi por meio destas distorções que acreditaram que textos são apenas os escritos, ou os literários, ou aqueles mais extensos, uma só palavra não poderia constituir um texto. Como consequência disso, a frase ocupou o lugar de estudo e análise da língua na escola. A língua era pensada a partir de frases e exercitava-se a língua por meio delas.

Contudo, a chegada ao consenso de textualidade mudou a concepção do que é a linguagem e como ela funciona. A consideração da textualidade ganhou impulso a

divulgação da proposta de que: “O estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência o texto.” (ANTUNES, 2009, p. 51).

Magda Soares (2021, p. 33), defende o texto como eixo central no processo de alfabetização. “É indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento”. Na visão da autora a língua é que possibilita a nossa interação no meio social no qual vivemos, desse modo, sua função é sociointerativa, função esta que se concretiza por meio de textos nos momentos quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. Soares apresenta os seguintes argumentos para evidenciar o texto como eixo central no processo de letramento:

1. Como o convívio com bebês e crianças pequenas evidencia, a criança adquire a fala *naturalmente* sem a necessidade de ensino explícito, em contextos sociointerativos em que tem oportunidade de ouvir e falar palavras, frases e textos. É que a fala é, no ser humano, uma capacidade inata, um instinto geneticamente programado.
2. A escrita é uma tecnologia criada há apenas 3 ou 4 mil anos, uma invenção cultural que, como todo artefato cultural, precisa ser aprendida.
3. Se a fala e escrita se diferenciam por a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos.
4. Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (2021, p. 34-35).

Os argumentos da autora evidenciam que: se a criança aprende a língua falada por meio de textos nas mais diversas situações de interação com falantes que a cercam, do mesmo modo ela aprende a língua escrita nas diferentes interações com textos escritos, o que dão maior sentido ao uso da língua escrita, porém com a diferença de que ela aprende a língua falada de forma natural, enquanto a língua escrita precisa ser aprendida, por ser um produto cultural inventado pelo ser humano.

Antunes (2009), esclarece que a língua em função, que ocorre para as finalidades de interação e intervenção humana, sob a forma atividade social, acontece somente sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou extensos. Os materiais pelos quais atuamos verbalmente constituem os gêneros, os quais são produzidos de acordo com padrões mais ou menos típicos e definidos culturalmente

pelas convenções num dado momento diferindo um gênero do outro, assim uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia e assim por diante.

Na visão da autora, um ensino de línguas que esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo a língua concreta em uso, orientada para a interação interpessoal, desse modo, não é uma língua abstrata, sem sujeito e propósito. Sendo assim:

O que sobressai não é o texto estático, produto acabado, posto sobre a página, como se fosse algo que se esgota na materialidade linguística que comporta. O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presente num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treinos. [...] ensinar uma língua – português, por exemplo -, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos – em função de competências sociais ainda mais amplas – pode tornar-se produtivo se o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados suportes (ANTUNES, 2009, p. 38-39).

Sabemos que os textos, sejam orais ou escritos, contemplam uma rica diversidade linguística. Sobre essa variação linguística Antunes (2009, p. 207 a 216), explicita que as múltiplas possibilidades de a língua se realizar, atende diferenças de lugar, meio social ou da situação sociocultural em que a atividade verbal ocorre. Entretanto, a escrita não enxerga essas suas diferenças de uso. Ela se sustenta como uma língua uniformemente sem variações, reforçada pelo viés da ortografia oficial, com um rígido padrão, com mudanças pouco significativas em intervalos muito longos de tempo. Essa visão de escrita uniforme acaba repercutindo no trabalho da escola, que privilegia esse esquema de ensino rígido.

A língua comporta variações pelos elementos constituintes da situação social em que a atividade verbal se insere, tais como o estatuto social dos interlocutores, o tipo de relação que se estabelece entre eles, os propósitos em causa, o espaço cultural em que acontece o evento comunicativo, entre outros.

Se tomarmos a língua escrita como parâmetro, perceberemos que a existência de incontáveis gêneros constitui um campo privilegiado para entendermos as possibilidades de variação da língua. As semelhanças entre as modalidades oral e escrita constata que os textos escritos também admitem variações, de modo que, a rigor, não existe uma escrita uniforme, inteiramente padronizada e submissa a uma única forma. O fenômeno da variação decorre das diferentes circunstâncias de interação, então a escrita como atividade de linguagem, precisa ser percebida na sua

dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê.

A variação da língua na modalidade escrita ocorre pela imposição de adequar-se às diversas situações de uso em que se insere. As línguas existem para atender solicitações interacionais e os textos sempre estão correlacionados com os fatores contextuais de comunicação, influenciando a escolha do tipo e gênero a ser escrito, caracterizado pela predominância de marcas linguísticas, como por exemplo o emprego de certos tempos verbais - o imperativo, para o tipo instrutivo; o imperfeito para o tipo narrativo etc. As determinações linguísticas de um texto têm raízes nas condições reais de sua produção e recepção. Desse modo, Antunes explica que:

Dentro dessa perspectiva da variação dos textos em função dos contextos em que circulam, a linguística sobretudo aquela de orientação pragmática, tem proposto e desenvolvido a categoria discursiva de gêneros textuais, na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito (2009, p. 210).

Os gêneros supõem regularidades que não se limitam ao que é dito, mas especificam uma maneira própria de dizer, ditam os modos de dizer. Eles fazem parte do conhecimento de mundo dos grupos que os constituem, partilhando elementos de seu saber. Desse modo, Antunes destaca que para um ensino escolar mais eficaz da língua escrita seria necessário:

[...] privilegiar a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social somos agentes e testemunhas. [...] a gramática da língua seria a gramática requisitada por esses gêneros, em função do que se poderia estabelecer, com mais precisão e muito mais consistência, o alcance das regras e, principalmente, o impulso para minimizar o estudo das nomenclaturas e irrelevâncias classificatórias... Seria a gramática dos gêneros, voltada para os diferentes domínios sociais de ocorrência. Seria uma gramática mais próxima das operações que as pessoas realizam quando usam a língua em situações concretas de comunicação. [...] Explorar os gêneros seria uma forma de explorar a língua acontecendo; uma língua à altura das capacidades cognitivas de qualquer um (2009, p. 213-214-215).

Na visão da autora, a uniformidade linguística e a compreensão ingênua de uma escrita única são um mito. É necessário privilegiar o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo o que dá sentido à grandiosidade da vida humana. Isso não significa que a gramática não deva ser ensinada, porque todas as línguas possuem sua gramática. Em relação ao ensino da gramática Antunes destaca que:

Não existe língua sem gramática. O que está em questão, na proposta de um ensino mais relevante, é a perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer seja na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e

gêneros de textos. Assim, se considerarmos a linguagem nas suas funções de interação, outra perspectiva não podemos adotar em seu estudo senão a das efetivas experiências da comunicação dialógica (2009, p. 175).

Está visivelmente claro que há um consenso entre os autores e os documentos oficiais PCN e BNCC sobre o aspecto de que nossas interações, sejam orais ou escritas, concretizam-se sob a forma de textos (por meio de um ou outro gênero); que o ensino de língua materna deve priorizar o texto para uma aprendizagem mais significativa, ativa e funcional como é a língua de nossas interações sociais; que o ensino da gramática deve ser feito de forma mais consciente, ou seja no funcionamento do texto e não mais em frases isoladas, já que não há língua sem gramática.

João Wanderley Geraldi, porém, aconselha que o ensino dos aspectos do funcionamento da língua, deve ser por meio do texto, mas em texto específico (o do aluno), além disso, mais importante que as terminologias desses aspectos é a compreensão deles em funcionamento:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (2011, p. 62).

Marcuschi, acentua que o gênero tem envolvimento social, que ele não deve ser tratado de forma independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Desse modo, podemos perceber que o trabalho com os gêneros textuais contribui significativamente para o tratamento da variação linguística, já que eles compõem o cotidiano dos alunos e apresentam variações interessantes para serem tratadas em sala de aula. Segundo Marcuschi “[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (2008, p. 155-156).

3.3 A ausência da marcação de plural e a monotongação no português brasileiro

De acordo com Trask, concordância é

O fenômeno gramatical no qual a forma de uma palavra numa sentença é determinada pela forma de outra palavra com a qual tem alguma ligação gramatical. A concordância é um dos fenômenos mais comuns, nas línguas em geral, mas não tem a mesma extensão em todas elas (2015, p. 61).

Conforme Maria Marta Pereira Scherre, quando se trata da concordância de número plural, especificamente do português brasileiro:

[...] a marca explícita de plural deve estar presente em todos os elementos determinantes e flexionáveis do sintagma nominal sempre que o núcleo nominal estiver no plural; deve também estar presente no verbo sempre que o sujeito estiver no plural; deve ainda estar nos predicativos flexionáveis e nos participios passivos quando o sujeito for plural (2005, p. 19).

A monotongação, segundo Bortoni-Ricardo é

A perda da semivogal nos ditongos. A monotongação é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português. Exemplo; *paucum* > *pouco* > *poco* – *aurum* > *ouro* > *oro*. Na transição do latim para o português, a vogal /a/ transformou-se em /o/ por um processo de *assimilação*, isto é, por influência do seguimento seguinte /l/ e /u/, que são posteriores, a vogal /a/ foi se posteriorizando, tornando-se /o/, que é uma vogal posterior (produzida na cavidade posterior da boca). A passagem de /ou/ para /o/ – que é a própria monotongação (2004, p. 95).

Consoante a autora, esse processo deve ter se iniciado ainda em Portugal, no século XVIII. Tanto no Brasil quanto em Portugal, a regra continuou seu desenvolvimento.

Fato é que a monotongação e a marcação de plural são dois fenômenos linguísticos observados e estigmatizados há muito tempo, já que fogem à regra da “gramática oficial” ou norma culta. Amaral fizera essa constatação em sua obra “O dialeto caipira” (1920), atribuindo esses fenômenos aos falantes, denominados por ele, como “caipiras”, até com um certo repúdio, pois nas palavras do autor:

Os genuínos *caipiras*, os roceiros ignorantes e atrasados, começaram também a ser postos de banda, a ser atirados à margem da vida coletiva, a ter uma interferência cada vez menor nos costumes e na organização da nova ordem de coisas (1920, p. 1).

O autor, no momento do desenvolvimento de sua obra, acreditava que a substituição da mão de obra escrava por assalariados, o avanço nas vias de comunicação, a instrução, a intensificação do comércio, o contato permanente com a civilização do exterior, seria impossível que o dialeto caipira não sofresse alterações. Amaral acreditava mesmo que esse dialeto (o caipira) fosse desaparecer, pois estava com os dias contados, e que seria substituído por outros dialetos, contudo, deixando-lhes alguns traços:

Este acha-se condenado a desaparecer em prazo mais ou menos breve. Legará, sem dúvida, alguma bagagem ao seu substituto, mas o processo novo se guiará por outras determinantes e por outras leis particulares. Desapareceu quase por completo a influência do negro, cujo contato com os brancos é cada vez menor e cuja mentalidade, por seu turno, se modifica rapidamente. O caipira torna-se de dia em dia mais raro, havendo zonas inteiras do Estado, como o chamado Oeste, onde só com dificuldade se poderá encontrar um representante genuíno da espécie. A instrução e a educação, hoje muito mais

difundidas e mais exigentes, vão combatendo com êxito o velho caipirismo, e já não há nada tão comum como se verem rapazes e crianças cuja linguagem divirja profundamente da dos pais analfabetos (1920, p. 2).

Mesmo após 102 anos após a obra que muito contribuiu e tem contribuído para estudos dialetológicos posteriores a ela, percebemos que o dialeto caipira ainda resiste e fenômenos linguísticos apontados por Amaral (1920), ainda continuam acontecendo de forma tão natural, que talvez, passe a fazer parte do processo de mudança da língua, pois é sabido que as línguas se modificam conforme o uso de seus falantes. Por outro lado, não é um processo simples e rápido. As mudanças ocorrem em espaços de tempo longos e se incorporam na língua, quando já não são mais usadas tornam-se arcaicas, sendo substituídas por outras que fazem mais sentido.

Nas palavras de Gomes (2009, p. 76-77), a respeito do preconceito linguístico “[...]essa concepção de certo e errado é muito relativa [...], o que é certo hoje pode não sê-lo amanhã”. Algumas observações que Amaral (1920, p. 7-8-27-28) fez e que constam em sua obra a respeito dos fenômenos *monotongação* e a marcação de plural, fenômenos que despertaram interesse e foram objetos de estudo dessa pesquisa. O autor observou que o “s”

Como sinal de pluralidade, o s desaparece em: os pau, os nó, os ermão, os papé, as frô(r), os urubú. Excetuam-se os determinativos uns, arguns, seus, meus (sendo que estes dois últimos, quando isolados, perdem o s: estes carru são seu', esses não são os meu'). Nos vocábulos PARO e PROPARO-XÍTONOS, desaparece: um arfére, os arfére; o pire, os pire; dois home; os cavalo, os lático; nós fizêmo, vamo, Quando o s pluralizador vem precedido de vogal a que se apoia, desaparece também esta: os ingrêis (ingleses), as páiz (pazes), às vêiz (vezes), as côr (cores). Obedecendo as regras acima, a pluralidade dos nomes é indicada, geralmente, pelos determinativos: os rei, duas dama, certas hora, as fruita, aqueles minino, minhas ermá, suas pranta. O qualificativo foge, como o subst., à forma pluralizadora : os rei mago, duas casa vendida, as fruita verde, as criança távum queto. Caso curioso é o que se dá com a expressão portuguesa uns pares deles, ou delas, que o nosso caipira alterou para uns par dele e u"as par dela. A frase - Vai-me buscar uns pares deles, ou delas, assim se traduzirá em dialeto: Vai-me buscá uns par-dele, ou u"as par-dela, como se par-dele e par-dela fossem as formas do masculino e do feminino.

Quanto a monotongação, Amaral, fez as seguintes observações:

ai (dit.) - Antes da palatal x, reduz-se à prepositiva: baxo, baxêro, faxa, caxa, paxão. ei (dit.) - Reduz-se a e quando seguido de r, x ou j: *isquêro, arquêre, chêro, pêxe, dêxe, quêjo, bêjo, berada.* ou (dit.) - Os vocábulos onde esses ditongos aparecem são pronunciados sempre de um só modo. Assim, lavôra, ôro, estôro, côro, côve, lôco, bassôra, tôca, frôxo, trôxa, e nunca lavoira, oiro, etc.; A causa desta distinção é puramente fonética: note-se, nos exemplos acima, que há ô diante dos sons r, v, k e x. Nas formas verbais em que o acento tônico recai em ou, este às vezes se contrai em ó: róba, estóre, afróxa.- trouxe corresponde truxe; soube, sube (1920, p. 7-8).

A observação desses fenômenos linguísticos apontadas por Amaral (1920), ainda ocorrem muito na oralidade e às vezes na escrita. E foram objetos de estudos para outros autores também.

Conforme Tarallo, em toda comunidade de fala são frequentes as formas de variações linguísticas. O autor afirma que:

No português falado no Brasil, a marcação de plural no sintagma nominal (doravante SN constituinte frasal mínimo, composto de um núcleo substantivo obrigatório, modificado por determinantes e adjetivos) encontra-se em estado de variação (1997, p. 8).

De acordo com o autor, o português brasileiro é redundante, pois é marcado em todas as palavras do sintagma nominal. A marcação pode ocorrer no determinante, no nome-núcleo e nos modificadores adjetivos. A variação de marcação do plural no SN¹ pode apresentar-se das seguintes formas:

1– aS meninaS bonitas

2– aS meninaS bonitaØ

3– aS meninaØ bonitaØ

De modo que o símbolo Ø, significa a inexistência do som /s/, indicador de plural. O autor justificou em 1, a forma variante [S] redundante em todos os elementos do SN, como padrão, conservadora e de prestígio. Em 2, a forma do plural não redundante com o [S], mantendo-se a variante [S] no determinante e no nome núcleo, e variante [Ø] para a posição de adjetivo modificador. Em 3, a variante não padrão [Ø] encontra-se nas duas posições do SN, retendo a marca de plural [S], apenas na posição inicial do SN.

Tarallo salienta que as variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência. Desse modo:

Padrão vs.² não padrão; conservadora vs. Inovadora; de prestígio vs. estigmatizada. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras por outro lado, são quase sempre não padrão, e estigmatizadas pelos membros da comunidade (1997, p. 11-12).

Essa exposição do autor explicita como a marcação de plural no português brasileiro é: a variante [S] é padrão, conservadora e de prestígio, por outro lado, a variante [Ø] é inovadora, estigmatizada e não padrão.

A respeito desse fenômeno, Gomes (2009, p. 76), afirma que: “Esse é um

¹ SN= Sintagma Nominal

² VS= Versus

processo de mudança na língua”. A autora relata que processo semelhante também está ocorrendo na língua espanhola, a qual tem regra de redundância no plural, assim como o português.

Bortoni-Ricardo enfatiza que no português brasileiro há uma tendência de não fazer a concordância nominal entre os determinantes com o núcleo do sintagma nominal representado por um nome ou pronome, no plural. Que em estilos não monitorados tendemos a usar a regra de concordância não redundante, por isso não flexionamos todos os elementos flexionáveis e geralmente flexionamos apenas o primeiro. Essa regra de concordância não redundante, chega acontecer também nos estilos monitorados. Para a autora essa regra de concordância não redundante está tão generalizada na língua que, certamente os alunos irão empregá-la em seus textos escritos, que por sua natureza exigem regra redundante de concordância da gramática normativa. Dessa maneira, há dois fatores que o professor de língua precisa estar atento, conforme Bortoni-Ricardo:

- 1- no português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal plural e a não marcar os demais. Esta é uma tendência que se explica porque geralmente dispensamos elementos redundantes na comunicação e as diversas marcas de plural no sintagma nominal plural. Ao escrever sintagmas nominais plurais, seu aluno vai tender a flexionar somente o primeiro elemento, que pode ser um artigo, um pronome possessivo, demonstrativo etc. exemplos: “os amigo”; “meus brinquedo” ; “aqueles homi” ; “os meu tio”.
- 2-quanto mais diferente for a forma do plural de um nome ou pronome da sua forma singular, mais tendemos a usar a marca de plural naquele nome ou pronome. Quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la (2004, p. 89).

Em vista disso, os plurais regulares exigem maior atenção do professor, pois eles têm mais chances de não serem flexionados. Essa também é uma constatação de Maria Cecília Mollica (*apud* BORTONI-RICARDO, 2009, p. 91):

[...] sintagmas nominais com dupla marca de plural na fala, como e, OVO~OVOS não costumam oferecer problemas de para o usuário do ponto de vista da concordância. No entanto, os sintagmas verbais e nominais cujo plural é regular e menos saliente fonicamente, como ELE FALA~ELES FALAM OU CASA~CASAS constituem o subgrupo mais problemático para o falante que costuma marcar geralmente o plural nas formas mais marcadas fonicamente apenas no primeiro elemento, nos casos de sintagma nominal (MOLLICA, 2000: 35.60).

Ataliba Teixeira de Castilho e Vanda Maria Elias explicam que existe uma correlação entre fatos linguísticos e o seguimento social de onde o falante procede. Durante o processo de colonização do Brasil tanto o português culto quanto o português popular foram trazidos pelos colonos portugueses, entre os quais

predominaram os falantes do português popular, este predominou no português brasileiro. Os autores mostram as características do português brasileiro popular contrastando com o português brasileiro culto (2022, p. 454-455-457).

PORTUGUÊS BRASILEIRO POPULAR	PORTUGUÊS BRASILEIRO CULTO
DITONGOS	
Perda da nasalidade e monotongação dos ditongos nasais finais: [eis cómi, os hómi, eis faláru, viági, reciclági], por eles comem, os homens, eles falaram, viagem, reciclagem.	Manutenção dos ditongos nasais: Eles comem, os homem, eles falaram. Monotongação desses ditongos: [ˈcɔmĩ], [oˈzɔmĩ], [faˈlarũ].
Monotongação dos ditongos crescentes átonos em posição final: ciênça , experiência , negócio.	Manutenção desses ditongos: ciência, experiência, negócio.
MORFOLOGIA NOMINAL	
Perda progressiva do – s para marcar o plural, que passa a ser expresso pelo artigo: Os hómi , as pessoa	Manutenção das regras redundantes de marcação do plural, salvo na fala rápida: Os homens, as pessoas.
SINTAXE	
Simplificação da concordância nominal: expressa apenas pelo determinante: as pessoa, essas pessoa;	Manutenção da concordância nominal com redundância de marcas: As pessoas, aqueles cabelinhos branquinhos.
Manutenção da concordância apenas quando há saliência fônica entre a forma do singular e a forma do plural: A colher / as colheres	Manutenção da morfologia do substantivo: As colheres, as pessoas.

Os autores esclarecem que, quando distinguem o português brasileiro popular do português brasileiro culto, referem-se apenas a variações socioculturais não separáveis rigidamente, pois ninguém é exclusivamente falante popular nem falante culto, porque não são duas línguas diferentes e só fala errado aquele que não se faz entender. Quando usamos o português brasileiro não só criamos formas linguísticas, como avaliamos o que falamos e avaliamos a fala do outro. É nesse ponto que se fundamenta a diferença entre o culto e o popular. A prática dessas variedades é uma forma de manter a identidade do grupo do qual fazemos parte, já que em qualquer comunidade cobra-se a fidelidade de seus membros aos diferentes padrões culturais, inclusive a língua, sem isso, o indivíduo será considerado estranho ao grupo.

Bagno (2022), sobre a concordância de número no português não padrão explica que algumas regras que estruturam o que grande parte das pessoas instruídas chamam de “fala caipira”, “fala de matuto”, “língua de jeca”, “língua de caboclo”, “português errado” estão cheias de preconceito social. O fato de não ser um padrão, um modelo a ser imitado, não significa que esta variedade do português seja errada, pobre de recursos. Ao contrário, ela tem lógica linguística e tem regras que são obedecidas de forma coerente.

Nessa questão dos plurais, o português não padrão apresenta regras gramaticais diferentes do português-padrão. A diferença é a redundância, pois no português padrão existem marcas redundantes de plural. Para indicar que falamos de mais de uma coisa, então acrescentamos a marca de plural em muitas palavras da frase. Desse modo, Bagno (2022, p. 51), exemplifica: “Quero te dar a linda flor amarela que brotou no meu jardim.” Quero te dar as lindas flores amarelas que brotaram no meu jardim.”

De acordo com o autor, português não padrão é diferente e mais econômico. Sua regra é “[...] marcar uma só palavra para indicar um número de coisas maior que um”. Bagno (2022, p. 51). Exemplo:

Cheguei na beira do porto / onde as onda se espacia
As garça dá meia volta, / senta na beira da praia
Eu entrei no Mato Grosso, / dei em terras paraguaia
Lá tinha revolução, / enfrentei fortes bataia
E os oio se enche d'água

A marca indicadora de plural é usada no artigo definido, quando não há um artigo, ela vai para a primeira palavra do grupo a ser pluralizado, que pode ser um substantivo ou um adjetivo. Isso funciona como um sinal de que o grupo de palavras está no plural, por isso é usada sempre na primeira palavra do grupo. Esse sinal é suficiente para a interpretação, até mesmo do falante do português padrão.

Quanto à monotongação, o autor justifica que são dois sons que se transformaram num só. Com a diferença que o OU é pronunciado O em todas as situações e contextos, tanto no português padrão quanto no português não padrão. Quanto ao EI, só se transforma em E em algumas situações. No caso do OU é resultado de uma transformação histórica. As palavras que, em sua origem, tinham um ditongo AU, lentamente passaram a ser pronunciados como OU. O que era *paucu* e *lauru* em latim se transformaram em pouco e louro em português, o mesmo aconteceu com o germânico *raupa*, de onde procede a nossa roupa. Isso aconteceu

devido a assimilação. Como o A é muito aberto e o U, muito fechado, há uma tendência da língua a tornar as duas vogais semelhantes, nascendo assim o ditongo OU. A transformação desse fenômeno demorou muito tempo para se realizar e quando o português escrito começou a ganhar força, precisou reconhecê-lo e registrá-lo. O autor ainda salienta que:

A língua falada é viva e está sempre mudando. Assim, o que era escrito e pronunciado OU em pouco tempo passou a ser pronunciado apenas Ô. Só que a língua escrita não deu conta de acompanhar a rapidez da língua falada, e até hoje a gente tem que escrever pouco, louro, roupa, embora já fale há bastante tempo poco, loro, ropa (BAGNO, 2022, p. 84).

Já no caso do ditongo EI, a monotongação só acontece diante das consoantes J, X e R. como se observa no quadro criado pelo autor: Bagno (2022, p. 88)

Quadro 9

<i>Língua escrita</i>	<i>Língua falada</i>
beicho	beicho
beijo	bêjo
brasileiro	brasilêro
cheiro	chêro
deixa	dêxa
jeito	jeito
leigo	leigo
peito	peito
peixe	pêxe
primeiro	primêro
queijo	quêjo
queixo	quêxo
seiva	Seiva

De acordo com o autor, a semivogal I do ditongo EI é um som que pertence a uma família chamada palatal. As consoantes J e X também fazem parte da família das palatais., ou seja, para produzi-las, uma parte da língua toca levemente o palato. Sobre o ditongo EI, Bagno dá a seguinte explicação:

No caso do nosso ditongo EI, a assimilação “aproveita” o caráter palatal da semivogal I e das consoantes J e X para reuni-las num único som. Assim, o que acontece não é exatamente a redução do ditongo EI em E, mas a redução de – IJ – e – IX – em – J – e – X –. Desse modo se explica a pronúncia de baxo, caxa, faxa, para o que a gente escreve BAIXO, CAIXA E FAIXA. No

caso do R, por terem ponto de articulação comum é que os sons da semivogal I e da consoante R sofrem os efeitos da assimilação e se transformam num só (2022, p. 91-92).

Como podemos perceber esses fenômenos linguísticos têm explicações no próprio sistema da língua. A língua é heterogênea, mas é estruturada, organizada e condicionada por diferentes fatores. “Nada na língua é por acaso” (Bagno, 2007, p. 40).

O autor destaca que ao detectar e descrever algo que acontece na língua com regularidade, com previsibilidade, segundo uma lógica linguística coerente, fazemos essa descrição na forma de uma regra, como por exemplo a regra do plural: marque o plural somente no primeiro elemento do sintagma. Usos como: “Aquelas casinha amarelinha” é regrado, e isso se comprova pela regularidade com que ocorre na língua. Isso esclarece que é impossível desrespeitar as regras da língua. “[...] simplesmente porque é impossível falar sem obedecer regras linguísticas!” (BAGNO, 2007, p. 43). Ainda segundo o autor:

A heterogeneidade ordenada tem a ver, então, com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem, todavia, nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural (BAGNO, 2007, p. 43).

O autor considera lamentável que algo tão maravilhoso tenha sido reduzido, na tradição escolar, estupidamente entre “certo” e “errado”. Considera estúpido, porque apenas baseiam-se em preconceitos sociais e culturais que já deveriam ser abandonados há muito tempo.

Scherre, explica que fenômenos linguísticos estruturais chamados de errados, têm por trás de si um sistema, uma diretriz, além disso, apresentam tendências sistemáticas. Os estudos dos fenômenos linguísticos estigmatizados, evidenciam que o certo considerado inerente, em termos de linguagem, não tem razão de ser. Conforme a autora:

Certo é tudo o que está conforme às regras ou princípios de um determinado grupo dentro dos limites do próprio grupo. Considerando isto, a falta de concordância de número pode ser errada para o grupo que domina uma variedade linguística que tem esta regra ou este mecanismo. Mas para o grupo que não apresenta mecanismos de concordância em sua variedade, o errado é exatamente uma construção que exhibe todas as marcas formais explícitas de concordância (2005, p. 18).

A autora ainda afirma que a variação de concordância de número no português brasileiro está instalada na língua falada, sendo observada também na escrita até de pessoas escolarizadas com monitoração.

4 A PESQUISA NA SALA DE AULA

Desenvolvimento e coleta de dados

O desenvolvimento das atividades e coleta de dados em sala de aula foi muito tranquilo e prazeroso, uma vez que pudemos tratar de um assunto complexo, porém muito relevante e que muitas vezes é ignorado na sala de aula: a variação linguística.

Foram realizadas observações no que tange aos usos da língua nos meios audiovisuais desde o momento da apresentação da película brasileira: “*Tapete vermelho*”, filme brasileiro de 2006, do gênero comédia, na comparação de músicas sertanejas, nas próprias produções escritas dos alunos, até nos modos de comunicarmos oralmente, que passamos a observar e analisar.

Realizamos várias discussões no que se refere aos usos da língua e a preconceitos linguísticos. O que isso significa realmente: erro ou ignorância daqueles que desconhecem o sistema da língua? Desse modo chegamos ao consenso de que tudo o que acontece na língua tem uma explicação no próprio sistema dela, que não podemos considerar as diferentes formas de realização da língua como erro, mas apenas “diferentes”.

As dificuldades para a realização desse trabalho não foram tantas e não foram obstáculos para a conclusão dele. Dentre as dificuldades encontradas estão: a conciliação do trabalho (dupla jornada) e o desenvolvimento da pesquisa simultaneamente, o que fez com que o tempo de leituras e momentos da escrita ficassem reduzidos aos finais de semana e feriados. A maior dificuldade foi contar com a presença de todos os alunos envolvidos na pesquisa, em sala de aula, nos dias determinados para a realização das atividades, pois sempre havia a ausência de algum aluno, afetando, assim a execução da pesquisa de forma coletiva, levando a fazer trabalhos de forma individual com alunos faltantes em momentos posteriores.

Atividades desenvolvidas pelos alunos

Atividades:

- 1- assistir ao filme;
- 2- discussão sobre as impressões causadas pelo filme;

Realizar uma roda de conversa para que os alunos emitam suas impressões em relação ao filme assistido – Se gostaram do enredo; se observaram algo semelhante em comparação ao modo como vivem e ao modo de vida das personagens, se

esse modo de vida das personagens está próximo ou distante do modo de vida deles (questão da reforma agrária – alunos que moram no assentamento e alunos que moram em sítios e fazendas);

3- observações quanto à variedade linguística empregada pelos personagens:

A linguagem usada pelas personagens causou estranheza, ou foi familiar?

4- atividades de interpretação relacionada ao filme – atividade oral:

a- No filme é possível observar diferenças entre o campo e a cidade. Quais diferenças são estas?

b- Em qual dos espaços (campo e cidade) você se situa?

c- São explorados elementos da cultura popular. Aponte alguns desses elementos culturais.

d- Neste filme podemos observar a questão do preconceito linguístico. Como isso se evidencia? Você concorda com essa atitude? Justifique:

e- Esse tipo de preconceito ocorre em nossa sociedade contemporânea? Em que situações podemos constatar isso?

f- Pesquisa com o léxico do português brasileiro.

g- Análise de trecho do filme.

h- Observar expressões faladas pelas personagens.

5- estudo do gênero resenha: Familiarizar-se com o gênero para conhecer suas características, fazer leitura de resenhas verificando sua estrutura, seu conteúdo e sua função social.

6- produção escrita do gênero resenha sobre o filme;

7- análise fonética e morfológica no próprio texto (monotongação e omissão do “s” plural): fazer análise do próprio texto produzido para refletir sobre o apagamento do “s” forma plural (a falta de concordância) e a monotongação de palavras;

8- atividade de retextualização: Realizar a reescrita do texto fazendo modificações conscientes e pertinentes ao texto escrito;

9- versão final escrita e objeto de estudo desta pesquisa: Escolher um texto que apresente problemas relacionados à modalidade da escrita e fazer a reescrita coletiva, sem mencionar o nome do autor do texto. Fazer um trabalho coletivo destacando e justificando cada uma das partes modificadas. Para esta atividade nos utilizaremos do modelo de retextualização desenvolvido por Marcuschi, 2010.

Atividade de retextualização

Quando se realiza atividades de retextualização em sala de aula, mais que conduzir os discentes a um texto condizente ao gênero proposto, é levá-los à reflexão de todo o processo para chegar a esse texto final e fazê-los refletir sobre os usos que fazem da língua em situações comunicativas. Desse modo, Marcuschi destaca que:

Falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (2010, p. 9).

Segundo o autor, operamos com a língua em condições e contextos os mais variados passando do oral para o escrito ou do escrito para o falado com muita naturalidade. Assim, a atividade de retextualização deve ser um novo meio para atingir objetivos no processo da escrita, porém de forma muito respeitosa, já que sempre estão envolvidos seres humanos que têm sentimentos, desejos, ideias e ideais diversos e respeitáveis.

Para a retextualização da atividade desenvolvida com os alunos (texto base do gênero resenha) optamos pelo modelo das operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o escrito desenvolvido por Marcuschi (2010). Em nosso caso, fizemos a retextualização de um texto escrito para o escrito. Uma primeira versão produzida foi retextualizada com o objetivo de o estudante refletir sobre sua própria produção, analisar e modificar para que sua produção fique adequada quanto a forma do texto escrito, já que nem tudo o que falamos ou a forma como falamos, podemos representar na escrita, pois de acordo com Marcuschi:

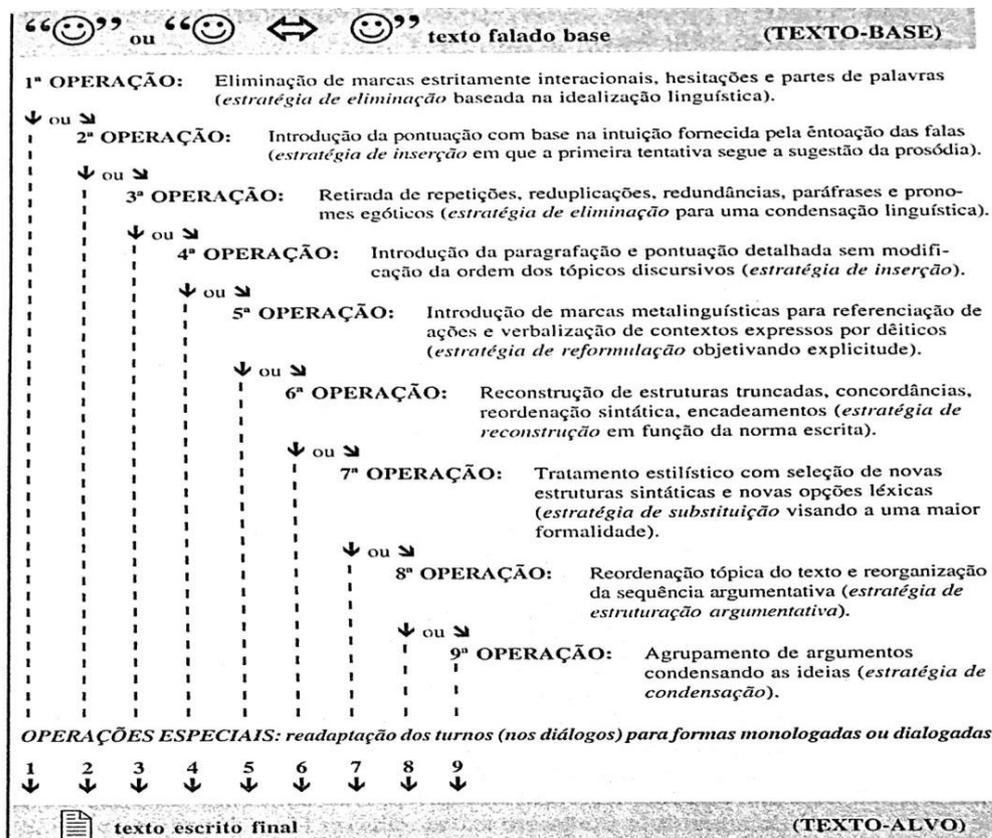
A escrita não pode ser tida como uma representação da fala. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (2010, p. 17).

A escrita tem seu meio específico de representar nossas ideias. Desse modo, as operações para a retextualização serão realizadas de acordo com as intervenções necessárias observadas no texto base.

Após a análise dos textos escritos pelos alunos, será selecionado um texto que apresente mais problemas de escrita para a análise coletiva, sem mencionar o autor do texto.

O modelo apresentado por Marcuschi, apenas nos servirá de base, pois serão feitas adequações que atendam às nossas necessidades, pois o próprio autor alerta que:

Ninguém deve iludir-se a ponto de acreditar que as coisas se dão na sequência sugerida. Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente. (2010, p. 74).



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial na parte superior do modelo {"😊" ou "😊 ↔ 😊"} lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado *monologado* {"😊"} ou então de um texto falado *dialogado* {"😊 ↔ 😊"} que serve de **texto-base** para a retextualização.
- O símbolo {↓} posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo {↘} indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo {📄} na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 75).

Análise das atividades

Para a realização desta atividade optamos por utilizar as operações de Marcuschi (2010), porém com adaptações, principalmente da 1ª operação, de modo

que atendesse aos nossos propósitos (eliminar as marcas de oralidade). As demais operações foram mais semelhantes, mas com um grau menor para o tratamento das intervenções, uma vez que a turma do 7º ano ainda necessita apropriar-se de outros conhecimentos que são exigidos para realizar todas as operações. Essa adequação pareceu mais apropriada para atender aos propósitos da turma.

1ª Operação	3ª operação	4ª operação	6ª operação
Eliminar marcas de oralidade e palavras que apresentam problemas de ortografia.	Eliminar repetições	Introduzir pontuação e paragrafação	Fazer concordância de acordo com a norma padrão
Palavras que são próprias da fala, tais como: tá, né, tô etc. bem como as que não estão de acordo com a ortografia do português padrão.	Optar por substituições de palavras repetidas – usar sinônimos e pronomes. Ex: o cão = o animal, o garoto = ele etc.	Organizar o texto em parágrafos e pontuar de acordo com as intenções. Compreender que na escrita existem regras para os modos de dizer. Discurso direto, e indireto, pontuações para afirmar, fazer perguntas, expressar sentimentos e emoções etc.	Observar que na escrita (do português culto) as palavras precisam obedecer às regras: se o sujeito está no singular, o verbo também deve estar; quando o sujeito estiver no plural, o verbo também estará. O adjetivo deve concordar em gênero e número com o substantivo.

A atividade foi realizada em grupos com trechos de textos escritos por eles mesmos. Não foi possível identificar os autores, uma vez que as atividades de produção e retextualização foram realizadas em momentos diferentes, por isso, não se recordaram dos trechos de suas produções no momento da retextualização (o texto foi digitado para não haver reconhecimento da letra). Foi um trabalho produtivo e esclarecedor, porque cada grupo fez a leitura do texto escrito (do trecho original), posteriormente, discutimos as condições dos textos originais e eles perceberam que precisavam adequá-los ao comparar com os textos escritos, os quais costumam ler.

Com o auxílio das operações propostas de Marcuschi (2010) e orientados, foram observando e anotando o que não estava de acordo com a proposta da escrita de texto e o que poderia ser mudado. Feita as anotações iniciaram a etapa da retextualização. Fizeram a nova produção com as adequações que o grupo achou

necessárias. Refizeram várias vezes até chegar à versão final, pois sempre após a leitura da nova produção, algum elemento do grupo observava que algo precisava ser mudado.

Foi um exercício que auxiliou na percepção do processo de escrita e como a linguagem funciona nesse sistema. Sobre isso, Koch e Elias explicam que:

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (2021, p. 36).

Perceberam, enquanto leitores, que na escrita é preciso explicitar mais, uma vez que o leitor não está face a face. A língua escrita exige recursos que a língua falada dispensa (gestos, olhares etc.). A pontuação e a paragrafação fazem muita diferença na produção escrita, pois demonstram a organização e a entonação do modo de dizer.

Esse processo de produção e retextualização, esclareceu entre outros recursos linguísticos, o processo de construções das orações que são necessários na escrita e seu funcionamento no texto. Nesse processo foi possível trabalhar, além do gênero resenha, concordância nominal, bem como a verbal, formação de plural, o processo de monotongação, principalmente na fala, pontuação, paragrafação, ortografia, entre outros.

As atividades realizadas:

Grupo 1

Quinzinho era marido de zurca e pai de Neco, ele queria conversa com o seu filho para filho já já e o seu aniversário e ele queria leva o seu filho para í no cinema para assistir o filme do Mazzaropi, ai eles foram em busca do cinema, ai eles fizeram parada na casa de um conhecido, na fazenda do compatre. Aí a moça pede para a zurca fazer uma oração para o bebê porque ele não parava de chorar, ai ela descobre que é a cobra estava se amamentando do leite do bebê, ai o bebê ficava com fome.

Parte 1 } *2ª parte*

Quinzinho era um anjo de Zuzca e pai de Ned. Ele conversou com seu filho:

- Filho, seu aniversário está próximo, então quero levá-lo ao cinema para assistir ao filme do Mazzampi.

Depois de tudo combinado partam para a cidade em busca do cinema.

Fizeram parada na casa do Compadre, onde ocorreu um misterioso acontecimento: (Zuzca fez uma oração a pedido da mãe do bebê porque ele não parava de chorar).

Depois da oração descobrem que uma cobra estava se amamentando do leite do bebê, deixando a criança com fome!

Grupo 2

No dia seguinte eles foi para a cidade, mas como o caminho, é longo então eles paro a fazenda, para eles dormir lá.

Eles conheceu um homem de caroça, e foi junto com ele até, a cidade de lá eles foi para o assentamento, e o homem roupou o burro, deles aí o Neco fugiu de lá porque as polícia, chegou lá aí o Quinzinho, foi atrás do Neco.

No dia seguinte, eles foram para a cidade, mas como o caminho era longo, precisaram parar em uma fazenda para dormir.

Eles conheceram um homem que conduzia uma corrente e foram junto com ele até a cidade. Quando lá eles foram para o assentamento com esse senhor, que acabou furando o buraco da família.

Os policiais invadem o assentamento de Neco, filho de Quinzinho, fuge. Então Quinzinho vai a procura de seu filho.

Grupo 3

[...] e eles dois, foi para São Paulo porque Zurca, estava lá e eles foi no cinema, e o dono não quis colocar, então eles dois pegou uma corrente e se amarrou e falou, você vai colocar, ou não e depois de todo isso ele falou eu só entro com um tapete Vermelho.

E eles dois foram para São Paulo porque Zurca estava lá. Depois que chegaram ao cinema, o dono não quis colocar o filme, então os dois pegaram uma corrente e se acorrentaram e Quinzinho disse:

- Você vai por o filme, ou não?

E após tudo isso, Quinzinho falou:

- eu só entro com um tapete vermelho.

Grupo 4

Outra aventura foi quando eles foi enganado por um homem que disse que era primo do mazaropi levando a família a um assentamento e robando tudo oque eles tinham no assentamento teve uma envasão que acabou fazendo uma confusão o filho dele acabou se perdendo da família após isso acontecer o pai dele deixa a mulher dele na casa da tia dela e vai a nossa senhora para fazer uma promessa. Após fazer a promessa fo procurar o filho ele procuro procuro ate que achou ele em são Paulo depois disso eles foi ao cinema.

Outra aventura foi quando eles foram enganados por um homem que dizia ser primo do Mazzaropi. Esse homem os levou para um apartamento e retirou tudo que lhes pertencia. Nesse acontecimento houve uma invasão de policiais no meio dessa confusão. Neco acabou se perdendo da família.

Quinzinho deixou Zureca na casa de sua tia, foi à Aparecida e fez uma promessa para encontrar seu filho.

Após fazer a promessa, saiu em busca do garoto. Depois de procurar muito por ele, conseguiu encontrá-lo em São Paulo, onde encontraram um cinema e por fim conseguiram assistir ao filme do Mazzaropi.

Trechos dos textos analisados:

Análise de trechos dos textos produzidos pelos alunos para investigação dos fenômenos linguísticos propostos nesse trabalho (a ausência do “s” marcação de plural e a monotongação, especialmente na fala) e outras questões relacionadas ao emprego da norma-padrão escrita que fazem parte do processo.

Aluno – 1

No dia seguinte eles foi para a cidade, mais como o caminho, é longo então eles parou a fazenda, para eles dormir lá.

Seguinde = seguinte – troca da letra /t/ pela letra /d/. De acordo com Cagliari (1993, p. 142), são problemas de troca. Não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita, o aluno ainda não domina bem o uso das letras.

“eles foi” = eles foram – generalização da 3ª pessoa do singular;

“mais” = mas – ditongação da conjunção mas. Ocorreu a ditongação, que segundo Amaral (1920, p. 27), “Nos VOCÁBULOS ÁTONOS, conserva-se: os, as, nos

(contração e pronome), *nas*. Aliás, há pronunciada tendência para tornar tônicos esses vocábulos; pela ditongação: *ois*, *ais*, etc. A conjunção, **mas** tornou-se *mais*”.

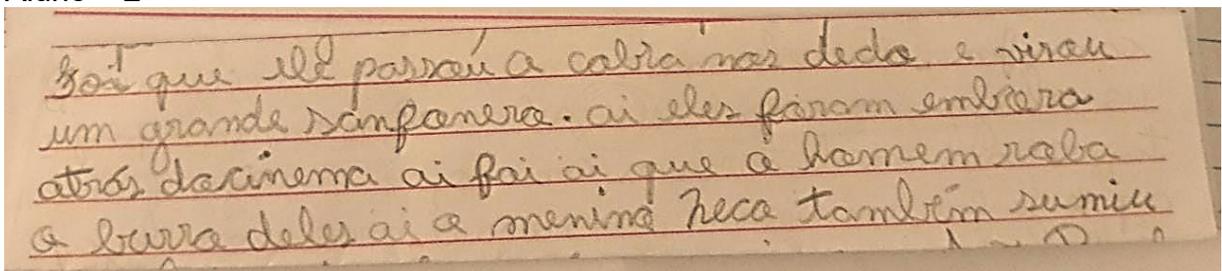
“é” = era – falta de concordância do tempo verbal de acordo com o contexto;

paro = pararam – generalização da 3ª pessoa do singular;

a = na – pararam em algum lugar, no caso, na fazenda;

pontuação – vírgula entre o substantivo caminho e o verbo “ser” – talvez quisesse dar mais entonação como se faz na língua falada. Vírgula desnecessária entre o substantivo fazenda e a preposição para.

Aluno – 2



dedo = dedos – apagamento do “s”, marcação de plural;

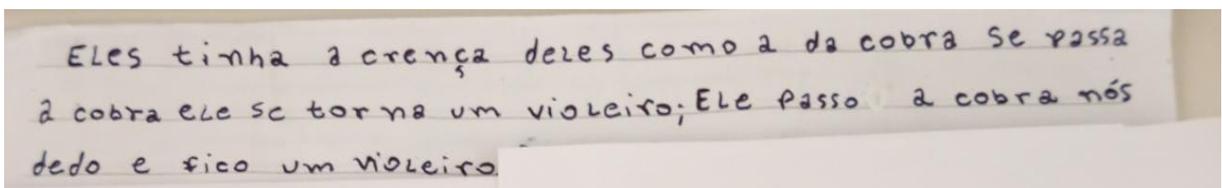
sanfonero = sanfoneiro – ocorreu a monotongação – o “ei” tornou-se “e”.

Segundo Cagliari (1993, p. 139), “[e]screve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo.”

roba = roubou – ocorreu a monotongação – o “ou” tornou-se “o”;

ai – repetições desnecessárias do advérbio, em que poderia ter usado outros recursos como: então, após, depois etc.

Aluno – 3



tinha = tinham – generalização da 3ª pessoa do singular;

passa = passar – redução do “R” final de verbo;

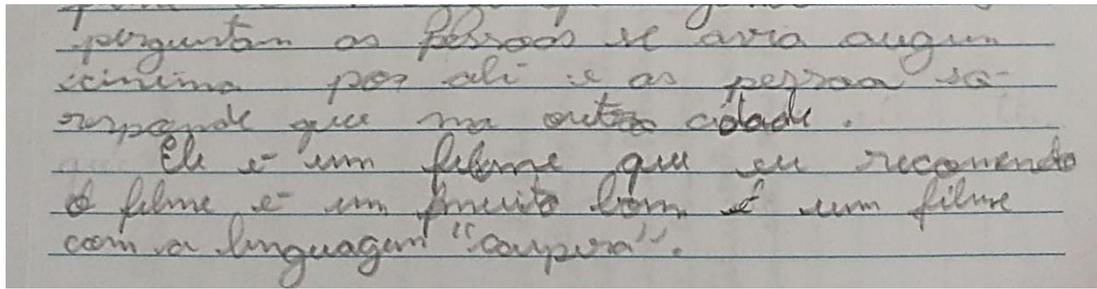
passo = passou – ocorreu a monotongação – o “ou” tornou-se “o”; a “o”;

nós = nos – acentuou a preposição tornando-a um pronome pessoal, 1ª pessoa do plural;

dedo = dedos – apagamento do “s”, marcação de plural;

fico = ficou – ocorreu o processo de monotongação – o “ou” tornou-se “o”;

Aluno – 4



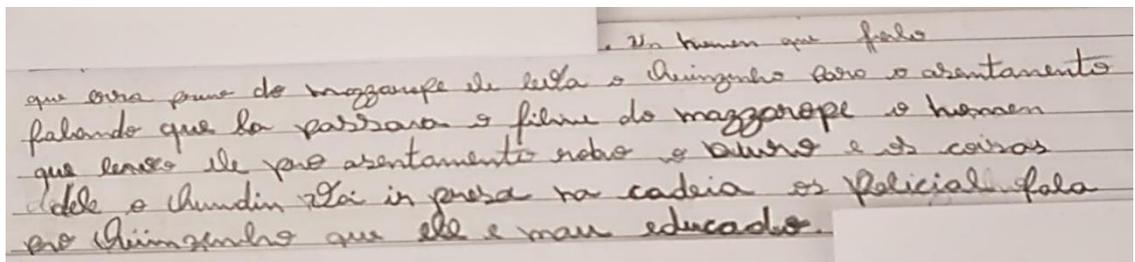
avia = havia – falta da letra /H/ – ainda não adquiriu memória ortográfica da palavra. Segundo Faraco (2021), o princípio geral da escrita alfabética – relação unidade sonora e letra não é 100% regular e o sistema gráfico admite o princípio da memória etimológica, ou seja, para fixar a forma gráfica de certas palavras precisamos decorar. “Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há outra alternativa: somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra” (2021, p. 10).

augum = algum – troca da consoante // pela vogal /u/, pois têm o mesmo som;

pessoa = pessoas – omissão do /s/ indicador de plural;

um – artigo indefinido, masculino, singular desnecessário.

Aluno – 5



falo = falou – ocorreu o processo de monotongação – o “ou” tornou-se “o”;

erra = era – acréscimo de letra modificando o som e o significado da palavra;

Mazzarope = Mazzaropi – hipercorreção, geralmente ocorre o contrário: o “e” torna-se “i”;

asentamento = assentamento – não assimilou a regra do /s/ entre vogais e trocou o /m/ por /n/. De acordo com Cagliari (1993, p. 140): “Quando o aluno em vez de escrever disse com ss escreve com um só, faz uso indevido de letra”;

levo = levou – ocorreu o processo de monotongação, o “ou” tornou-se “o”;

pro = para o – perda das vogais “a” - fez a junção da preposição + o artigo;

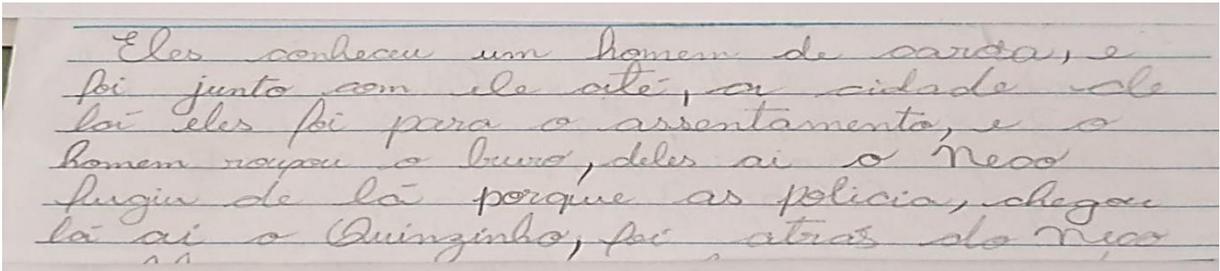
robo = roubou – processo de monotongação, o “ou” tornou-se “o”;

Quindin = Quinzinho – não grafou corretamente, talvez por distração, já que na sequência, o nome está correto;

mau = mal – troca do // pelo /u/ – têm o mesmo som. Ainda não compreendeu o uso das palavras em diferentes contextos (mau/bom, mal/bem). Sobre isso, a explicação é que:

Quando se fixou a grafia, havia uma diferença sonora entre mau e mal: a primeira se dizia | maw | e a segunda | mal |. Em consequência, receberam grafias diferentes. Hoje, a maioria dos brasileiros não as distingui mais na fala: ambas são ditas | maw | (FARACO, 2021, p. 12).

Aluno – 6



conheceu = conheceram – generalização da 3ª pessoa do singular;

carosa = carroça, rouvou = roubou, burro = burro – Não domina o uso de certas letras. De acordo com Cagliari (1993, p. 143), “Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras”;

foi = foram – generalização da 3ª pessoa do singular ;

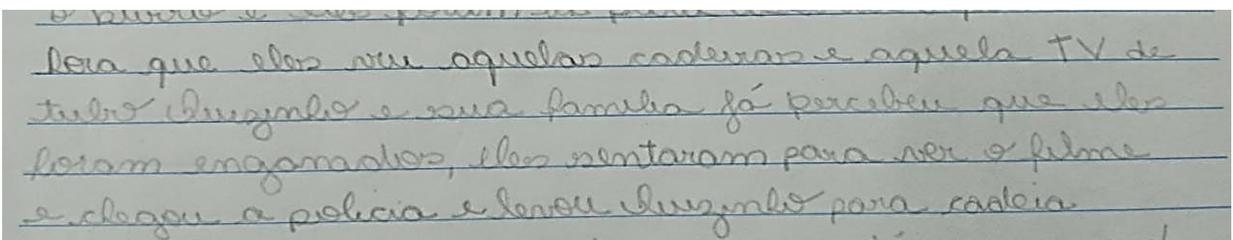
as polícia = os policiais – embora a palavra polícias exista para referir-se às diferentes corporações (civil, militar, federal) aqui, o mais provável é que quis fazer referência aos membros de uma corporação;

chegou = chegaram – generalização da 3ª pessoa do singular;

ai = então, depois, em seguida etc.;

emprego indevido da vírgula.

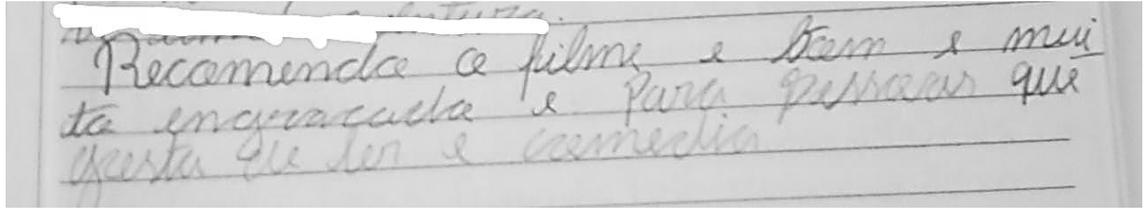
Aluno – 7



viu = viram – generalização da 3ª pessoa do singular;

Quizinho = Quinzinho – omissão da letra /n/.

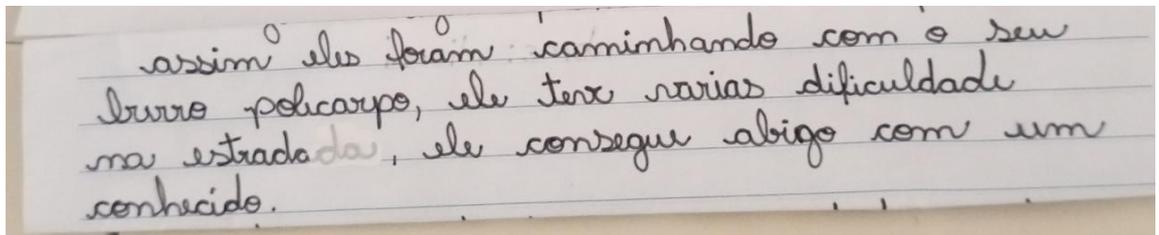
Aluno – 8



e = é, comedia = comédia – Não acentuou as palavras. Cagliari (1993, p. 144) explica que: “Alguns erros de uso de acentos provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como é o caso do típico de se escrever e com acento e é sem acento.”

gosta = gostam – generalização da 3ª pessoa do singular .

Aluno – 9



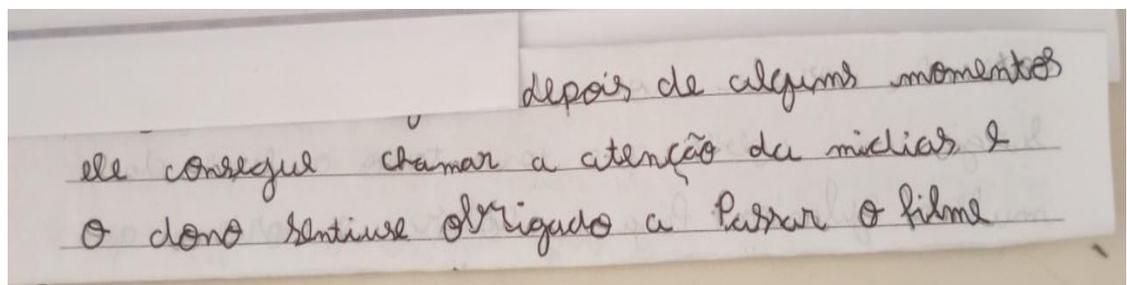
policarpo = Policarpo – Usou letra minúscula indevidamente, pois nome próprio deve ser escrito com letra maiúscula inicial. Cagliari (1993, p. 144), relata que: “[...] o trabalho realizado com letras maiúsculas e minúsculas está, também, muito ligado às funções da escrita.”

varia = várias – Não acentuou a palavra;

dificuldade = dificuldades – omissão do /s/ indicador de plural;

abigo = abrigo – omissão da letra /r/.

Aluno – 10

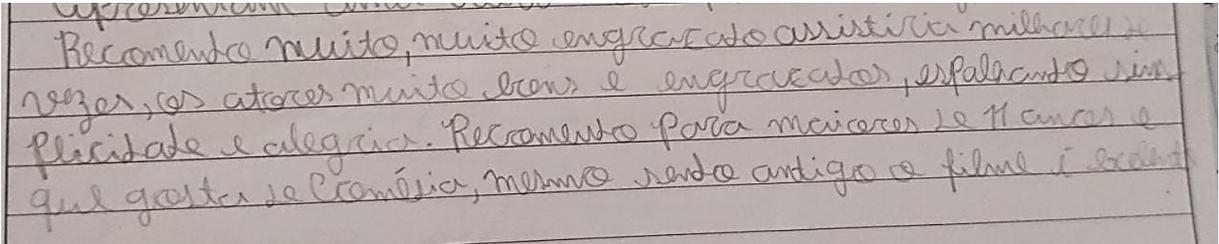


algums = alguns – troca das letras /n/ pela /m/- Cagliari (1993, p. 142), “[...]o aluno ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de m e n nas palavras”;

mídias = mídia – pluralizou a palavra, a situação mais comum seria pluralizar o determinante “das”;

sentiu-se = sentiu-se – transcreve sua pronúncia da junção. “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” Cagliari (1993, p. 142).

Aluno - 11

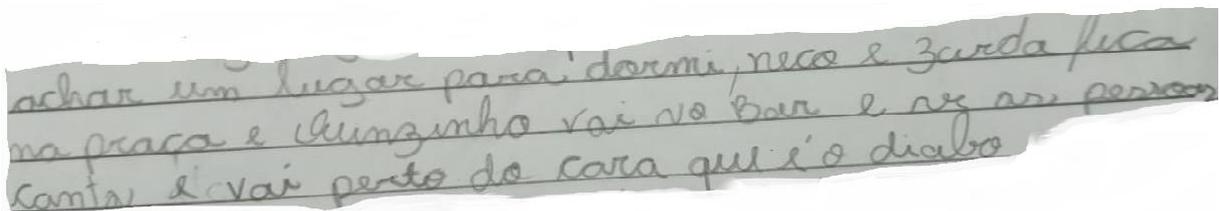


Gosta = gostam - generalização da 3ª pessoa do singular;

exelente = excelente – omitiu a letra c – Ainda não assimilou a grafia da palavra. A respeito disso, Faraco explica que:

O /s/ entre vogais pode ser representado por ss, c/ç, sc/sç, x, xc,x, xs (passe, lace, laça, nasce, nasça, próximo, excelente, exsudar). Nestes casos, a ocorrência de uma ou outra representação gráfica se torna (para o usuário) arbitrária, por não ser previsível por meio de uma regra. Em consequência, temos de aprender a memorizar a forma da palavra. (2021, p. 16)

Aluno – 12



dormi = dormir, canta = cantar – omissão do /r/ - “Não escreve o “r”, por não haver som correspondente na sua fala.” Cagliari (1993, p. 139)

Zurda = Zurca – Troca da letra c pela letra d – “Uso indevido de letras se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra” Cagliari (1993, p. 140).

no = ao – Troca da preposição – combinação a+o = ao, por “em + o” = no – Sobre isso, Borba³ (1971a, p. 133, *apud* ATALIBA, 2014, p. 590-591) mostra que:

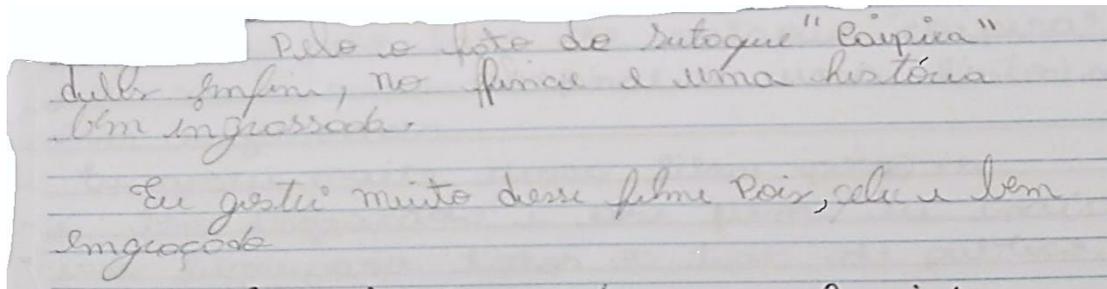
com os verbos ir, vir, levar, chegar, conduzir, voltar, mandar, descer etc. a preposição a indica a direção desse movimento, como em ir ao restaurante e voltar à fazenda, ao passo que a preposição em indica que o falante não está interessado em representar a direção em si, mas apenas sua inclusão no ponto de chegada, como em ir no restaurante e voltar na fazenda.

canta = cantar – queda do /r/ final do verbo cantar– “Não escreve o r, por não

³BORBA, Francisco da Silva (1971a). Sistemas de preposições em português. São Paulo: Universidade de São Paulo, tese de livre-docência, inédita.

haver som correspondente na sua fala”. Cagliari (1993, p. 139)

Aluno – 13

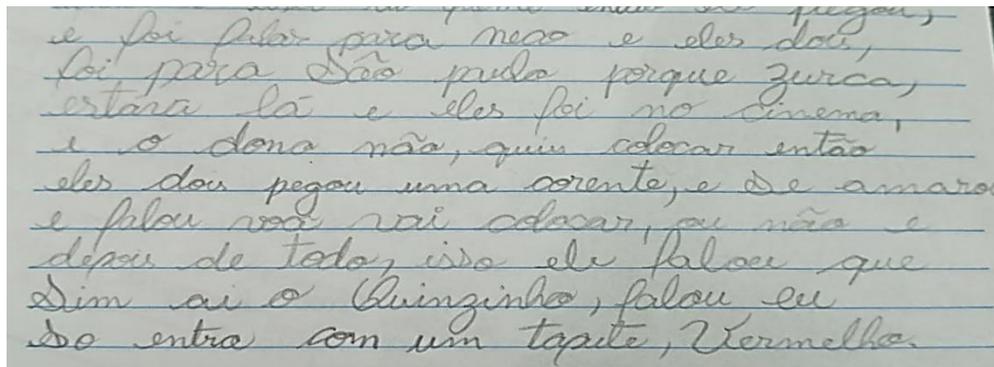


sutaque =sotaque – Troca das vogais /o/ pelo /u/;

emfim = enfim, emgraçado = engraçado – Não assimilou a regra do /m/ e /n/ antes das consoantes: antes de /p/ e /b/ usa-se m e /n/ nas demais⁴;

ingrassada = engraçada – troca das vogais: /i/ no lugar de /e/ – usou “ss”, porém abaixo usou “ç”, o que leva a hipótese de que ainda não memorizou a forma gráfica da palavra.

Aluno – 14



foi = foram – generalização da 3ª pessoa do singular;

São paulo = São Paulo – Não usou letra maiúscula para grafar nome próprio;

no = ao⁵ -

pegou = pegaram – generalização da 3ª pessoa do singular;

corente =corrente, amarou= amarrou – sobre esse fenômeno, Silva⁶ (2005, p. 39, *apud* GARCIA, 2009, p. 608), diz que: “ocorre em alguns dialetos (ou mesmo idioletos) do português brasileiro. Pronúncia típica do português europeu e ocorre em certas variantes do português brasileiro (por exemplo, em certos dialetos do português paulista)”.

⁴ *Idem* Cagliari (1993, p.142)

⁵ *Idem* Borba (1971a, p.133, *apud* ATALIBA,2014, p.590,591)

⁶ SILVA, Thaís Cristóforo. Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

todo = tudo – troca das vogais: “u” pela vogal “o” – Faz confusão entre o pronome e todo;

so = só – não acentuou a palavra;

e – uso excessivo da conjunção;

não distingue os discursos direto e indireto (percebe-se que há uma mistura dos discursos sem a devida pontuação).

Leitura, análise e retextualização do trecho do filme, diálogo entre Zulmira (Gorete Milagres) e Quinzinho (Matheus Nachtergaele) início da apresentação da película.

Este trecho foi transcrito pela professora, sem nenhuma pretensão de aproximar essa tarefa a algo que é feito pelos especialistas. Essa atividade constituiu apenas uma forma de dar aos educandos algo mais concreto em termos comparativo do que acontece na fala, a qual deve ser respeitada independentemente das variedades apresentadas, e como procedemos na escrita de texto, o qual deve servir aos propósitos do ensino que a escola deve proporcionar. Ficou bem claro nesta atividade que as diferenças que ocorrem na língua, são plenamente válidas. Não há superioridade entre as formas de usar a língua, todas as normas são válidas. O pensamento contrário a isso constitui preconceito linguístico, o qual devemos banir da nossa cultura.

A atividade de leitura e análise do excerto (Início do filme), foi realizada de forma coletiva com o intuito de fazer os alunos(as) refletirem sobre a linguagem empregada; ortografia; concordância; elementos típicos da fala, entre outros.

Após essa discussão e averiguação oral, os alunos retextualizaram esse trecho. (atividade em grupo). Os grupos foram compostos de acordo com as dificuldades aproximadas dos alunos.

Trecho:

— NEEECOOO!!! Vem cá, minino ! Di pressa, fio!

— Que gritaria é essa, muié? Tô aqui intertido, lembrano na vida e esse susto agora. Que disispero é essa criatura? O que é que ocê qué quesse minino?

— Eu perciso do Neco pra i percurá rã nu breju. O minino da Binidita tá cos bronco inframado.

— Que rã, que nada. Quem é qui acha rã nu breju? Tá uma dificurdade! A bichinha gosta de água limpa, o sapo tá tudo sumino do rio. Quando chove ainda se ove as coaxada lá pra beira do riberão, mai cumera no meu tempo de minino, nunca mai. Tá tudo deferente na roça. Só pobre que não muda. É sor é chuva e nói aqui labutano, aquerditano que um dia o céu vai se abri e dividi o mundo no meio e jogá os home bão trabaiadô prum lado e os mau e vagabundo pru outro, jogá no meio do inferno. Mai acho que nesse mundo de meu Deus, isso nunca vai acontecê, só notro.

Grupo 1 - Primeira versão

— Necesso!!! Também aqui memmo
de Presso Filig!
— Que grito é esse mulher? Estou
aquí, entretido lembrando no rio e
esse susto, agora. Que desespero é esse
— Grito? O que você quer com
esse memmo? Ou preciso do para
— Para ir pra casa, não no Brejo. O
memmo do Benedito está com os
— nome atocado.
— Que rã que nada, quem é que
acha rã no Brejo? está uma
dificuldade!
— A bichinha gosta de água limpa,
os sapo estão sumindo do rio.
Quando chove, ainda se ouve os
coaxados lá pelo a beira
do ribeirão, mas como era no
meu tempo de memmo nunca mais.
Está tudo diferente na roça. Só
pobre que não muda. É só, é
chuva e nós aqui labutando,
acreditando que um dia o céu
vai se abrir e dividi o mundo
no meio e jogar os homem
maio trabalhador para o lado
e os mau e vagabundo para
outro, jogar no meio do inferno.
mas acho que nesse mundo de
meu Deus isso nunca vai acontecer
no no outro.

Segunda versão

- Nesses!!! Venho aqui memuro
de presso filio!

- Que guitarra é isso mulo? estou
aqui entredo, lembrando vida e
esse susto, ago. Que demorso é esse
natureza? O que vale quer com esse
memuro? Eu presso do neto pelo m
Procura, rã no Brejo. O memuro
do Benedito está com os Bronquos
inflamado.

- Que rã que nada quem e que acho
rã no Brejo? está uma dificuldade!
E bichinho gasto de agua limpa, os
rapos estão sumindo do rio.

Quando chove ainda se quece os
sofados só pelo o Guao
de riteiro, mas como no no

meu tempo de memuro nunca mais.

Está tudo devente no roca. Só Palstra
que não muda. E sol, é churo e
nos aqui, labutando, acreditando que
um dia o céu vai se abrir e divide
o mundo no meu e fogar =
os homens bom trabalhador. Para
o lado e os maus e valgalundo
para outro, fogar no meu da
inferno mas acho que nesse mundo
de meu Deus isso nunca vai
acontecer, só no outro.

Versão final

- Nervoso!!! Venha aqui, menino!
 De pressa, filho!

- Que grato é essa mulher? Estão aqui, entretido lembrando da Vicki e esse susto, agora. Que desfecho é esse menino?

O que você quer com esse menino?

- Eu preciso de você para ir procurar, não no brejo. O monino da Benedita está com os brânquias inflamadas.

- Que não que modo. Quem é que acha não no brejo? Está uma dificuldade!

A brachumba gosta de água limpa, os rios estão sumindo de rio. Quando chove, quando se abre os galcados lá para a beira do ribeirão, mas como não há muito tempo de menino, nunca mais. Está tudo diferente, no rio, do padre que não mudou. É da chuva e nos aqui, labutando, acreditando que um dia o seu pai se abrir e dividir o mundo no meio e jogar os homens bons e trabalhadores para um lado e os maus e vagabundos para o outro, jogar no meio do inferno. Mas acho que neste mundo de meu Deus, isso nunca vai acontecer, do um outro.

Grupo 2 – Primeira versão

- Necesse!!! Vinha aqui, menino! De pressa filho!
 - Que gritaria é essa, mulher? Estou aqui entretido,
 lembrando da vida e esse susto agora. Que desespero
 é esse criatura? O que é que você quer com esse
 menino?
 - Eu preciso que ele vá procurar rã lá no
 brejo. O menino da Benedita está com os brônquios
 inflamados.
 - Que rã, que nada. Quem é que acha rã no brejo?
 Está uma dificuldade! A litchinha gosta de
 água limpa, os vapores estão tudo sumindo do rio.
 Quando chove ainda se ouve as coaxadas lá para
 a beira do ribeirão, mas como era no meu tem-
 po de menino, nunca mais. Está tudo diferente
 na seca. Só o pó que não muda. E sol é chupa
 e nós aqui labutando, acreditando que um dia
 o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio
 e jogar os homens bons e trabalhadores para
 um lado e os maus e vagabundos para o outro,
 jogar no meio do inferno. Mas acho que nesse
 mundo de meu Deus, isso nunca vai acon-
 tecer, só em outro.

Versão final.

- Necesse!!! Vinha aqui, menino! De pressa filho!
 - Que gritaria é essa, mulher? Estou aqui entretido,
 lembrando da vida e esse susto agora. Que desespero
 é esse criatura? O que é que você quer com esse
 menino?
 - Eu preciso que ele vá procurar rã lá no brejo. O
 menino da Benedita está com os brônquios in-
 flamados.
 - Que rã que nada. Quem é que acha rã no bre-
 jo? Está uma dificuldade! A litchinha gosta de
 água limpa, os vapores estão sumindo do rio. Quan-
 do chove ainda se ouve as coaxadas lá para para
 a beira do ribeirão, mas como era no meu tem-
 po de menino, nunca mais. Está tudo diferente
 na seca. Só o pó que não muda. E sol, chupa
 e nós aqui labutando, acreditando que um dia
 o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio
 e jogar os homens bons e trabalhadores para
 um lado e os maus e vagabundos para o ou-
 tro, jogar no meio do inferno. Mas acho que
 nesse mundo de meu Deus, isso nunca vai
 acontecer, só em outro.

Grupo 3 – Primeira versão

- Neeeee!!! Venha aqui, menino! De pressa, filho!
 - Que gritaria é essa, mulher? Estou aqui entretido, lembrando da vida e esse susto agora. Que desespero é esse criatura. O que é que você quer com esse menino?
 - Eu preciso que ele vá ao brejo procurar rã. O menino da Benedita está com os brônquios inflamados. Quem é que acha rã no brejo? Está uma dificuldade! A bichinha gosta de água limpa, e sapo está tudo sumindo do rio. Quando chove ainda se ouve as coaxadas lá para beira do ribeirão, mais como era no tempo de menino, nunca mais. Está tudo diferente na roça. Só pobre que não muda. E sol e chuva e nós aqui labutando, acreditando que um dia o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio e jogar os homens bons trabalhadores para um lado e os maus e vagabundos pro outro, jogar no meio do inferno, mas acho que nesse mundo de meu Deus, isso nunca vai acontecer, só em outro.

Versão final

- Neeeee!!! Venha aqui, menino! De pressa, filho!
 - Que gritaria é essa, mulher? Estou aqui entretido, lembrando da vida e esse susto agora. Que desespero é esse criatura? O que é que você quer com esse menino?
 - Eu preciso que ele vá ao brejo procurar rã. O filho da Benedita está com os brônquios inflamados.
 - Quem é que acha rã no brejo? Está uma dificuldade! A bichinha gosta de água limpa, e sapos estão todos sumindo do rio. Quando chove ainda se ouve as coaxadas lá para beira do ribeirão, mais como era no tempo de menino, nunca mais. Está tudo diferente na roça. Só pobre que não muda. E sol e chuva e nós aqui labutando, acreditando que um dia o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio e jogar os homens bons trabalhadores para um lado e os maus e vagabundos para o outro, jogar no meio do inferno, mas acho que nesse mundo de meu Deus, isso nunca vai acontecer, só em outro.

Grupo 4 – Primeira versão

- Necessário!!! Venha aqui, menino! de pressa, filho!

- Que gritaria é essa, mulher? estou aqui entretido, lembrando na vida, e esse susto agora. Que desespero é esse criatura? O que é que você quer com esse menino?

- Eu preciso do Neco para ir procurar oã no brejo. O menino da benedita está com os brônquios inflamados.

- Que oã, que nada. Quem é que acha oã no brejo? Está uma dificuldade! A bicha gosta de água limpa, e aqui está tudo sumindo do rio. Quando chove ainda se ouve as coxadas para a beira do ribeirão, mas está tudo diferente na roça. Só pobres que não muda. É sol e chuva e nós aqui trabalhando e acreditando que um dia o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio e jogar os homens bons e trabalhadores para um lado e os más e vagabundos para outro, jogar no meio do inferno, mas acho que nesse mundo de meu deus, isso nunca vai acontecer, no outro.

Segunda versão

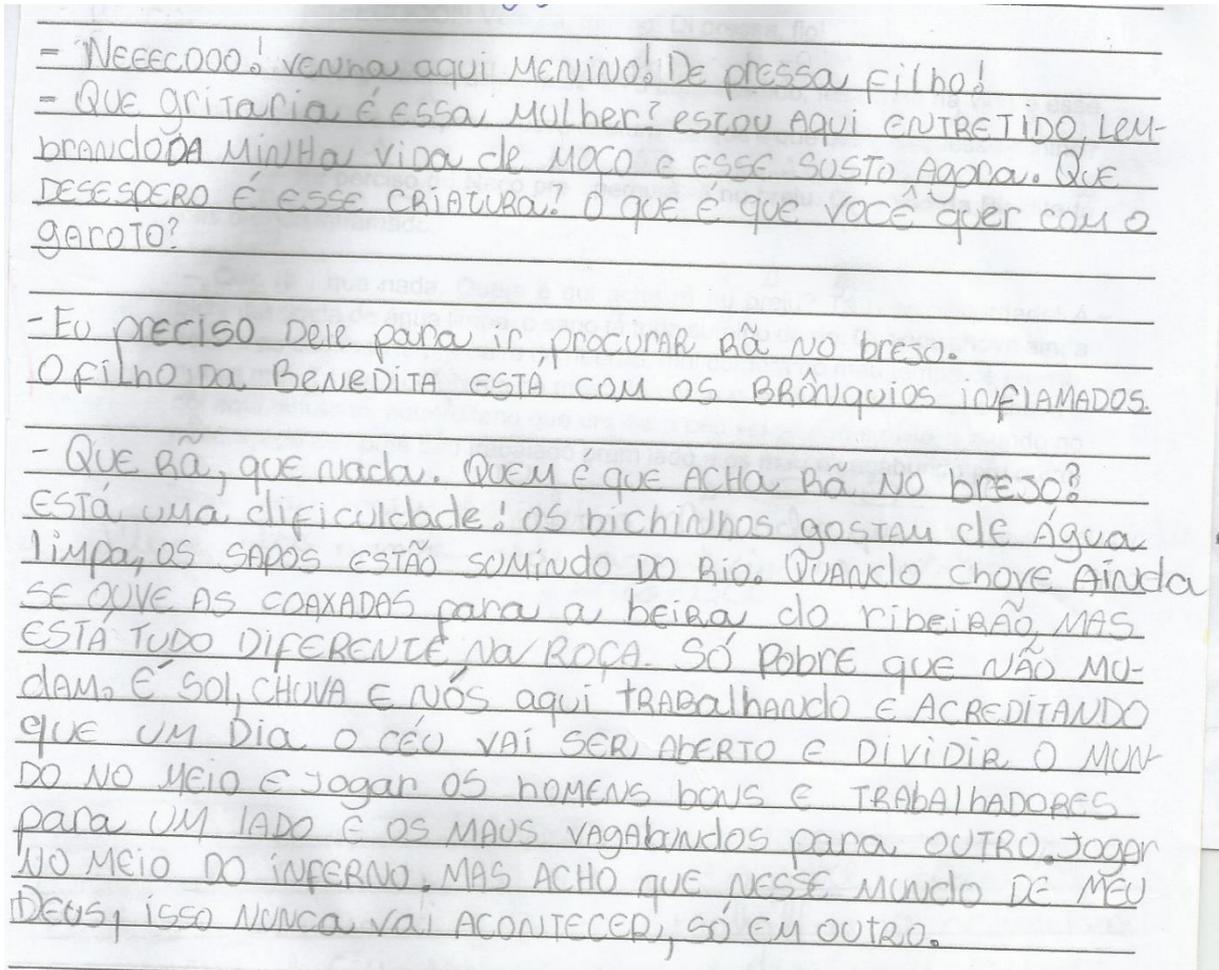
- NEECESSÁRIO! venha aqui, menino! de pressa filho!

- Que gritaria é essa mulher? estou aqui entretido, lembrando a minha vida de moço e esse susto agora. Que desespero é esse criatura? O que é que você quer com o garoto?

- Eu preciso do Neco para ir procurar oã no brejo. O filho da benedita está com os brônquios inflamados.

- Que oã, que nada. Quem é que acha oã no brejo? Está uma dificuldade! Os bichinhos gostam de água limpa, os sapos estão sumindo do rio. Quando chove ainda se ouve as coxadas para a beira do ribeirão, mas está tudo diferente na roça. Só pobres que não muda. É sol e chuva e nós aqui trabalhando e acreditando que um dia o céu vai se abrir e dividir o mundo no meio e jogar os homens bons e trabalhadores para um lado e os más e vagabundos para outro, jogar no meio do inferno, mas acho que nesse mundo de meu deus, isso nunca vai acontecer, só em outros.

Versão final



Com esta atividade realizada com a aproximação das dificuldades, foi possível perceber que dois grupos precisaram realizar mais versões para que o texto atendesse ao propósito do texto escrito, enquanto os demais, só precisaram realizar duas versões. Por outro lado, a forma de falar das personagens pode ter-lhes sido familiar ao ponto de não perceber tais diferenças para realizar mudanças, tão rapidamente para a versão escrita (modalidade culta proposta pela escola).

Atividade com o léxico do português brasileiro

Essa atividade teve o objetivo de verificar quais dessas palavras, consideradas por Amadeu Amaral (1920), como pertencentes ao falar do caipira, são conhecidas ou usadas pelos nossos alunos no meio onde vivem.

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço al- guém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÃSSIM	8	16	5
02	CÊ	21	21	0
03	DORDOIO	0	10	11
04	ESCUITÁ	7	12	9
05	FIO(A)	20	21	0
06	GUASCA	3	6	15
07	GUMITÁ	10	20	1
08	GUSPIR	19	21	0
09	HÓME	21	21	0
10	IMBIGO	10	17	4
11	INCARANGADO	0	9	12
12	INVEREDÁ	0	4	17
13	JIRAU	0	5	16
14	LEVAR TÁBUA	0	3	18
15	MANDINGA	2	7	14
16	MOQUEÁ	0	4	17
17	MUIÉ	21	21	0
18	MUNDÉU	0	3	18
19	OCÊ	21	21	0
20	ORÉIA	19	21	0
21	PAREIO	4	6	15
22	PERCISÁ	2	7	14
23	PERCURÁ	2	8	13
24	PERRENGUE	16	21	0
25	PINICÁ	15	19	2
26	PINCHÁ	8	12	9
27	PITÁ	3	13	8
28	PONHEI	20	21	0
29	PROSEÁ	11	16	5
30	REINÁ	5	7	14
31	REIVA	8	13	8
32	TANTAN	10	15	6
33	TOCAIA	9	17	4
34	TRELÊ	1	7	14
35	VEIACO	13	20	1
36	VEIO	20	21	0

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO		X	
04	ESCUITÁ		X	X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA	X	X	X
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU		X	X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISÁ			X
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE	X	X	X
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ			X
27	PITÁ			X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ	X	X	
31	REIVA	X	X	X
32	TANTAN			X
33	TOCAIA		X	
34	TRELE			X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	X	X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO		X	
04	ESCUITÁ	X	X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA	X	X	
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO		X	
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ		X	
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA		X	X
15	MANDINGA	X	X	
16	MOQUEÁ		X	X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU		X	X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO		X	
22	PERCISÁ		X	
23	PERCURÁ		X	X
24	PERRENGUE	X	X	X
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ		X	
27	PITÁ	X	X	
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ		X	
31	REIVA		X	X
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA	X	X	
34	TRELE		X	X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	X	X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO		X	
04	ESCUITÁ	X	X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA	X	X	
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU		X	X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO	X	X	
22	PERCISÁ	X	X	
23	PERCURÁ	X	X	X
24	PERRENGUE	X	X	X
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ	X	X	
27	PITÁ		X	X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ	X	X	
31	REIVA	X	X	X
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA		X	
34	TRELE		X	X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		X	
02	CÊ	X	X	X
03	DORDOIO		X	
04	ESCUITÁ	X	X	X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA		X	X
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU	X	X	X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO		X	X
22	PERCISÁ		X	
23	PERCURÁ		X	X
24	PERRENGUE	X	X	X
25	PINICÁ	X	X	X
26	PINCHÁ		X	X
27	PITÁ		X	X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ		X	
30	REINÁ		X	
31	REIVA	X	X	X
32	TANTAN		X	X
33	TOCAIA	X	X	
34	TRELE	X	X	X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			X
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ			X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO			
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÉ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA		X	
23	PERCURÁ		X	
24	PERRENGUE		X	
25	PINICÁ		X	
26	PINCHÁ		X	
27	PITÁ			X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ			X
31	REIVA			X
32	TANTAN			X
33	TOCAIA		X	
34	TRELÉ			X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	X	X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ		X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO		X	
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA		X	
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ		X	
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU	X	X	
19	OCÉ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO	X	X	
22	PERCISA	X	X	
23	PERCURÁ	X	X	
24	PERRENGUE	X	X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ	X	X	
27	PITÁ		X	
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ			X
31	REIVA	X	X	
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA	X	X	
34	TRELÉ			X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			
04	ESCUITÁ			
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO			
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÉ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA		X	
23	PERCURÁ		X	
24	PERRENGUE		X	
25	PINICÁ		X	
26	PINCHÁ		X	
27	PITÁ			X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ			X
31	REIVA	X	X	
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA		X	
34	TRELÉ			X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			X
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ			X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO			X
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ		X	
13	JIRAU		X	
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA		X	
16	MOQUEÁ		X	
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU	X	X	X
19	OCÉ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA			X
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE		X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ			X
27	PITÁ		X	
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ			X
31	REIVA	X	X	
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA		X	
34	TRELÉ			X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			X
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ			X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR		X	
09	HÓME	X	X	
10	IMBIGO			X
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU		X	
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ		X	
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA		X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA			X
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE	X	X	
25	PINICÁ			X
26	PINCHÁ			X
27	PITÁ		X	
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ			X
30	REINÁ			X
31	REIVA			X
32	TANTAN			X
33	TOCAIA			X
34	TRELÉ			X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ			X
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ		X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÓME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ		X	
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA		X	
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE		X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ			X
27	PITÁ			X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ			X
30	REINÁ			X
31	REIVA		X	
32	TANTAN			X
33	TOCAIA			X
34	TRELÉ			X
35	VEIACO		X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	X	X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ	X	X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÓME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISA			X
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE	X	X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ			X
27	PITÁ			X
28	PONHEI		X	
29	PROSEÁ		X	
30	REINÁ			X
31	REIVA	X	X	
32	TANTAN		X	
33	TOCAIA			X
34	TRELÉ			X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ	X	X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA			X
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÓME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO			X
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MANDINGA		X	
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	
18	MUNDÉU			X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO	X	X	
22	PERCISA			X
23	PERCURÁ			X
24	PERRENGUE	X	X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ	X	X	
27	PITÁ			X
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ			X
30	REINÁ			X
31	REIVA		X	
32	TANTAN		X	
33	TOCAIA		X	
34	TRELÉ			X
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	x	x	
02	CÊ	x	x	
03	DORDOIO		x	
04	ESCUITÁ			x
05	FIO(A)	x	x	
06	GUASCA		x	
07	GUMITÁ		x	
08	GUSPIR	x	x	
09	HÔME	x	x	
10	IMBIGO		x	
11	INCARANGADO		x	
12	INVEREDÁ			x
13	JIRAU			x
14	LEVAR TÁBUA			x
15	MANDINGA			x
16	MOQUEÁ			x
17	MUIÉ	x	x	
18	MUNDÉU			x
19	OCÊ	x	x	
20	ORÉIA	x	x	
21	PAREIO			x
22	PERCISA			x
23	PERCURÁ		x	
24	PERRENGUE	x	x	
25	PINICÁ	x	x	
26	PINCHÁ	x	x	
27	PITÁ		x	
28	PONHEI	x	x	
29	PROSEÁ		x	
30	REINÁ			x
31	REIVA	x	x	
32	TANTAN			x
33	TOCAIA		x	
34	TRELÉ			x
35	VEIACO	x	x	
36	VEIO	x	x	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		x	
02	CÊ	x	x	
03	DORDOIO		x	
04	ESCUITÁ	x	x	
05	FIO(A)	x	x	
06	GUASCA			x
07	GUMITÁ	x	x	
08	GUSPIR	x	x	
09	HÔME	x	x	
10	IMBIGO	x	x	
11	INCARANGADO			x
12	INVEREDÁ		x	
13	JIRAU			x
14	LEVAR TÁBUA			x
15	MANDINGA		x	
16	MOQUEÁ			x
17	MUIÉ	x	x	
18	MUNDÉU			x
19	OCÊ	x	x	
20	ORÉIA	x	x	
21	PAREIO	x	x	
22	PERCISA		x	
23	PERCURÁ			x
24	PERRENGUE	x	x	
25	PINICÁ		x	
26	PINCHÁ	x	x	
27	PITÁ		x	
28	PONHEI	x	x	
29	PROSEÁ	x	x	
30	REINÁ			x
31	REIVA			x
32	TANTAN	x	x	
33	TOCAIA			x
34	TRELÉ		x	
35	VEIACO	x	x	
36	VEIO	x	x	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		x	
02	CÊ	x	x	
03	DORDOIO		x	
04	ESCUITÁ			x
05	FIO(A)	x	x	
06	GUASCA		x	
07	GUMITÁ	x	x	
08	GUSPIR	x	x	
09	HÔME	x	x	
10	IMBIGO	x	x	
11	INCARANGADO		x	
12	INVEREDÁ		x	
13	JIRAU		x	
14	LEVAR TÁBUA		x	
15	MANDINGA		x	
16	MOQUEÁ			x
17	MUIÉ	x	x	
18	MUNDÉU			x
19	OCÊ	x	x	
20	ORÉIA	x	x	
21	PAREIO			x
22	PERCISA			x
23	PERCURÁ		x	
24	PERRENGUE	x	x	
25	PINICÁ	x	x	
26	PINCHÁ	x	x	
27	PITÁ		x	
28	PONHEI	x	x	
29	PROSEÁ		x	
30	REINÁ			x
31	REIVA	x	x	
32	TANTAN			x
33	TOCAIA		x	
34	TRELÉ		x	
35	VEIACO	x	x	
36	VEIO	x	x	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	x	x	
02	CÊ	x	x	
03	DORDOIO		x	
04	ESCUITÁ		x	
05	FIO(A)	x	x	
06	GUASCA			x
07	GUMITÁ		x	
08	GUSPIR	x	x	
09	HÔME	x	x	
10	IMBIGO			x
11	INCARANGADO		x	
12	INVEREDÁ			x
13	JIRAU		x	
14	LEVAR TÁBUA			x
15	MANDINGA			x
16	MOQUEÁ			x
17	MUIÉ	x	x	
18	MUNDÉU			x
19	OCÊ	x	x	
20	ORÉIA	x	x	
21	PAREIO			x
22	PERCISA			x
23	PERCURÁ		x	
24	PERRENGUE	x	x	
25	PINICÁ		x	
26	PINCHÁ		x	
27	PITÁ	x	x	
28	PONHEI	x	x	
29	PROSEÁ	x	x	
30	REINÁ			x
31	REIVA		x	
32	TANTAN	x	x	
33	TOCAIA		x	
34	TRELÉ		x	
35	VEIACO	x	x	
36	VEIO	x	x	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			
02	CÊ	✓	✓	✓
03	DORDOIO			✓
04	ESCUITÁ			✓
05	FIO(A)	✓	✓	
06	GUASCA			✓
07	GUMITÁ		✓	
08	GUSPIR		✓	
09	HÔME	✓	✓	
10	IMBIGO		✓	
11	INCARANGADO			✓
12	INVEREDÁ			✓
13	JIRAU			✓
14	LEVAR TÁBUA			✓
15	MANDINGA			✓
16	MOQUEÁ			✓
17	MUIÉ	✓	✓	
18	MUNDÉU			✓
19	OCÊ	✓	✓	
20	ORÉIA		✓	
21	PAREIO			✓
22	PERCISÁ			✓
23	PERCURÁ			✓
24	PERRENGUE	✓	✓	
25	PINICÁ	✓	✓	
26	PINCHÁ			✓
27	PITÁ			✓
28	PONHEI	✓	✓	
29	PROSEÁ	✓	✓	
30	REINÁ	✓	✓	
31	REIVA			✓
32	TANTAN			✓
33	TOCAIA	✓	✓	
34	TRELÉ			✓
35	VEIACO		✓	
36	VEIO	✓	✓	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM			
02	CÊ	✓	✓	
03	DORDOIO			
04	ESCUITÁ			
05	FIO(A)	✓	✓	
06	GUASCA			✓
07	GUMITÁ		✓	
08	GUSPIR	✓	✓	
09	HÔME	✓	✓	
10	IMBIGO			✓
11	INCARANGADO			✓
12	INVEREDÁ			✓
13	JIRAU			✓
14	LEVAR TÁBUA			✓
15	MANDINGA		✓	
16	MOQUEÁ			✓
17	MUIÉ	✓	✓	
18	MUNDÉU			✓
19	OCÊ	✓	✓	
20	ORÉIA	✓	✓	
21	PAREIO			✓
22	PERCISÁ			✓
23	PERCURÁ			✓
24	PERRENGUE	✓	✓	
25	PINICÁ	✓	✓	
26	PINCHÁ			✓
27	PITÁ		✓	
28	PONHEI	✓	✓	
29	PROSEÁ		✓	
30	REINÁ		✓	
31	REIVA			✓
32	TANTAN		✓	
33	TOCAIA	✓	✓	
34	TRELÉ		✓	
35	VEIACO		✓	✓
36	VEIO	✓	✓	

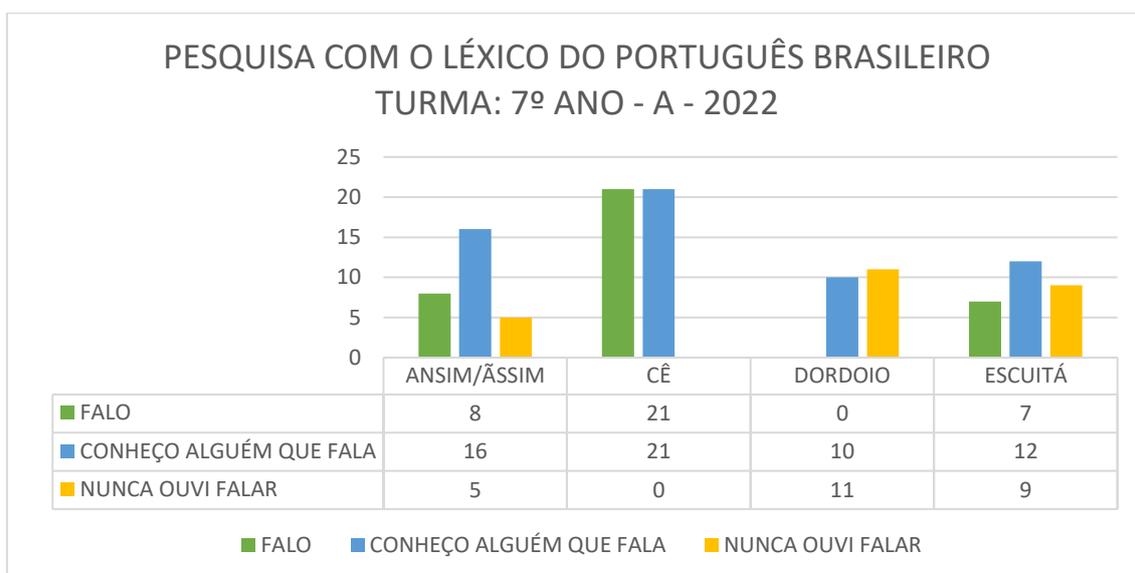
Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	✓	✓	
02	CÊ	✓	✓	
03	DORDOIO		✓	
04	ESCUITÁ			✓
05	FIO(A)		✓	
06	GUASCA			✓
07	GUMITÁ		✓	
08	GUSPIR	✓	✓	
09	HÔME	✓	✓	
10	IMBIGO	✓	✓	
11	INCARANGADO			✓
12	INVEREDÁ			✓
13	JIRAU		✓	
14	LEVAR TÁBUA			✓
15	MANDINGA			✓
16	MOQUEÁ		✓	
17	MUIÉ	✓	✓	
18	MUNDÉU			✓
19	OCÊ	✓	✓	
20	ORÉIA	✓	✓	
21	PAREIO			✓
22	PERCISÁ			✓
23	PERCURÁ			✓
24	PERRENGUE	✓	✓	
25	PINICÁ		✓	
26	PINCHÁ			✓
27	PITÁ	✓	✓	
28	PONHEI	✓	✓	
29	PROSEÁ			✓
30	REINÁ	✓	✓	
31	REIVA			✓
32	TANTAN	✓	✓	
33	TOCAIA	✓	✓	
34	TRELÉ		✓	
35	VEIACO	✓	✓	
36	VEIO	✓	✓	

Pesquisa com o léxico do português brasileiro				
Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM		✓	
02	CÊ	✓	✓	✓
03	DORDOIO			
04	ESCUITÁ		✓	
05	FIO(A)	✓	✓	
06	GUASCA			✓
07	GUMITÁ	✓	✓	
08	GUSPIR	✓	✓	
09	HÔME	✓	✓	
10	IMBIGO	✓	✓	
11	INCARANGADO			✓
12	INVEREDÁ			✓
13	JIRAU			✓
14	LEVAR TÁBUA			✓
15	MANDINGA			✓
16	MOQUEÁ			✓
17	MUIÉ	✓	✓	
18	MUNDÉU			✓
19	OCÊ	✓	✓	
20	ORÉIA	✓	✓	
21	PAREIO	✓	✓	
22	PERCISÁ		✓	
23	PERCURÁ			✓
24	PERRENGUE		✓	✓
25	PINICÁ		✓	
26	PINCHÁ		✓	
27	PITÁ		✓	✓
28	PONHEI	✓	✓	
29	PROSEÁ	✓	✓	
30	REINÁ		✓	✓
31	REIVA		✓	
32	TANTAN		✓	
33	TOCAIA	✓	✓	
34	TRELÉ		✓	
35	VEIACO	✓	✓	
36	VEIO	✓	✓	

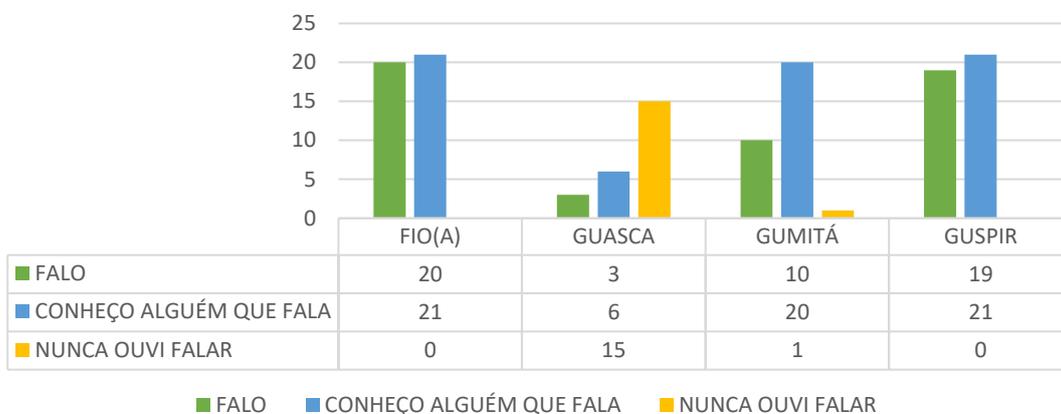
Pesquisa com o léxico do português brasileiro

Nº	Exemplo	Falo	Conheço alguém que fala	Nunca ouvi falar
01	ANSIM/ÂNSIM	X	X	
02	CÊ	X	X	
03	DORDOIO			X
04	ESCUITÁ	X	X	
05	FIO(A)	X	X	
06	GUASCA	X	X	
07	GUMITÁ	X	X	
08	GUSPIR	X	X	
09	HÔME	X	X	
10	IMBIGO	X	X	
11	INCARANGADO		X	
12	INVEREDÁ			X
13	JIRAU			X
14	LEVAR TÁBUA			X
15	MAND'INGA			X
16	MOQUEÁ			X
17	MUIÉ	X	X	X
18	MUNDÉU			X
19	OCÊ	X	X	
20	ORÉIA	X	X	
21	PAREIO			X
22	PERCISÁ			X
23	PERCURÁ	X	X	
24	PERRENGUE		X	
25	PINICÁ	X	X	
26	PINCHÁ	X	X	
27	PITÁ	X	X	
28	PONHEI	X	X	
29	PROSEÁ	X	X	
30	REINÁ	X	X	
31	REIVA	X	X	
32	TANTAN	X	X	
33	TOCAIA	X	X	
34	TRELÉ	X	X	
35	VEIACO	X	X	
36	VEIO	X	X	

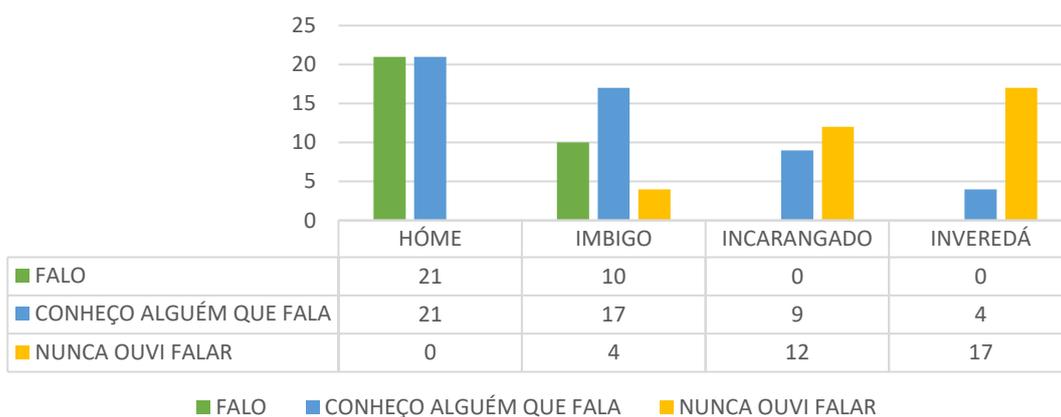
Representação da pesquisa em gráfico de barra



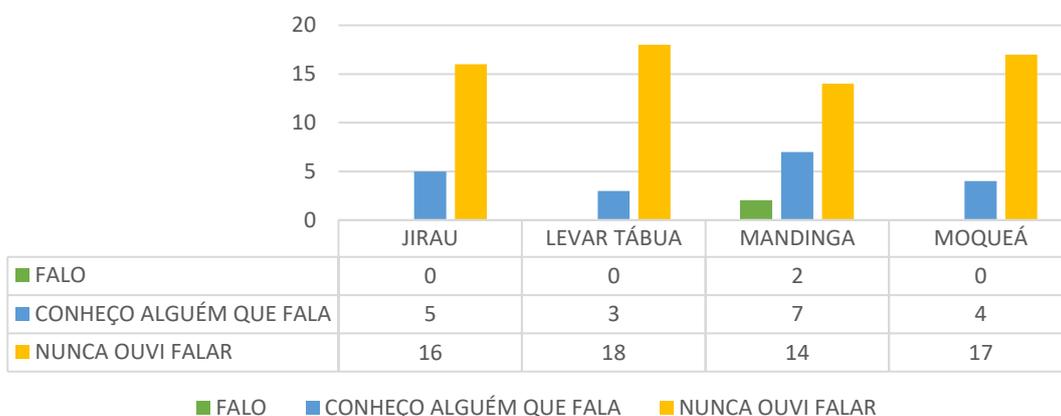
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



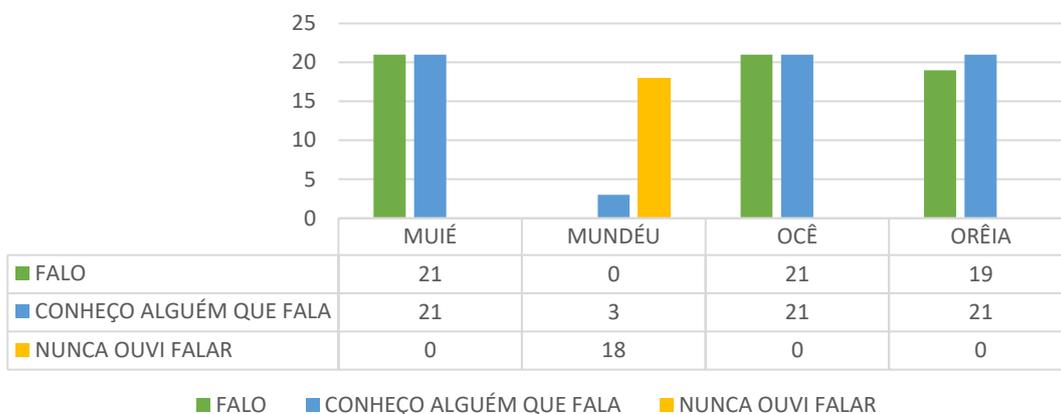
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



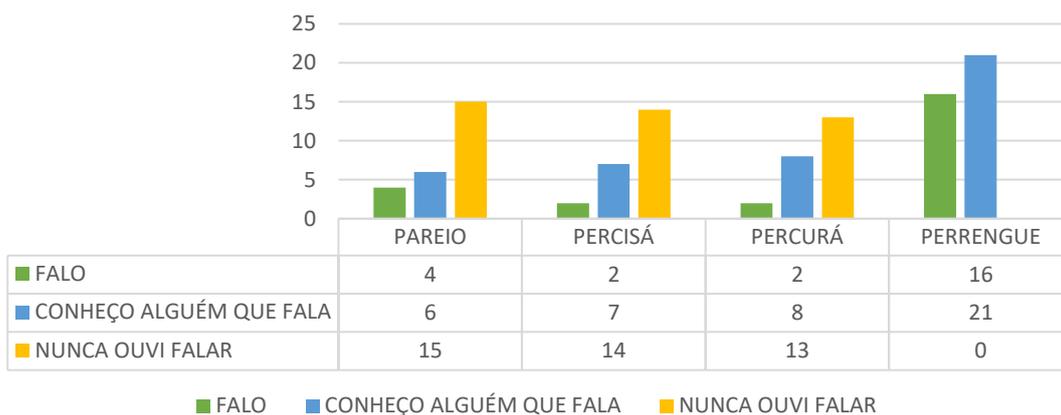
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



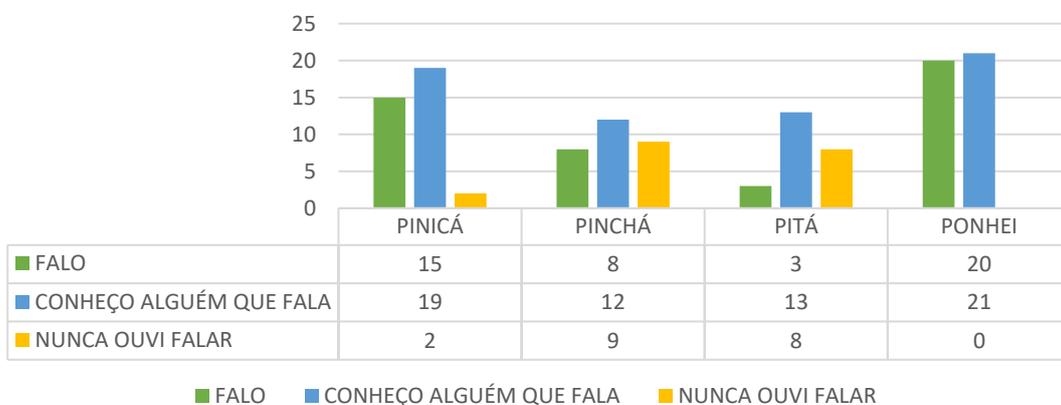
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022

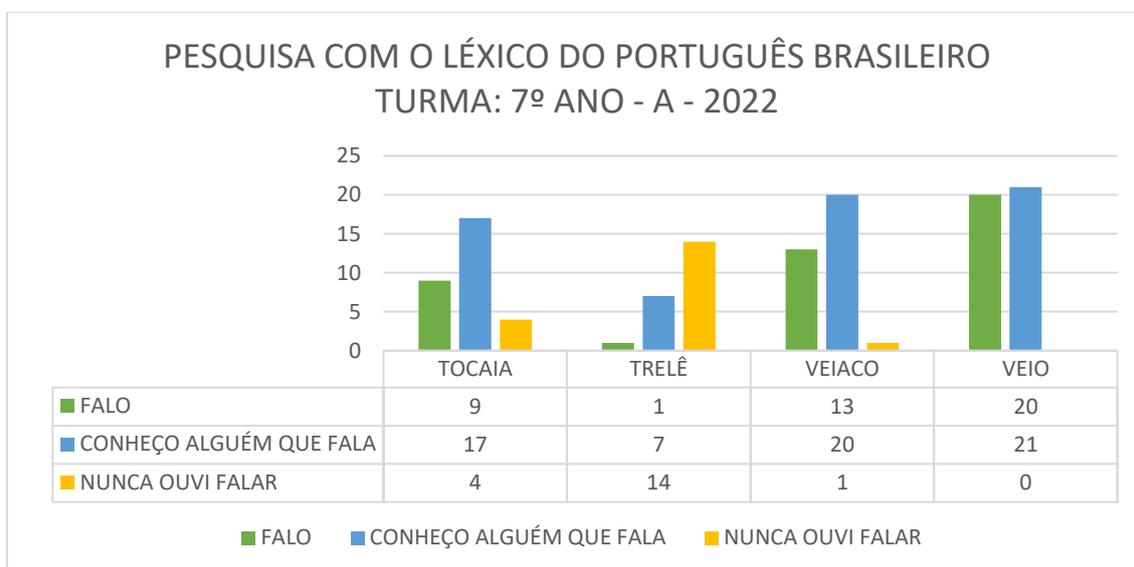
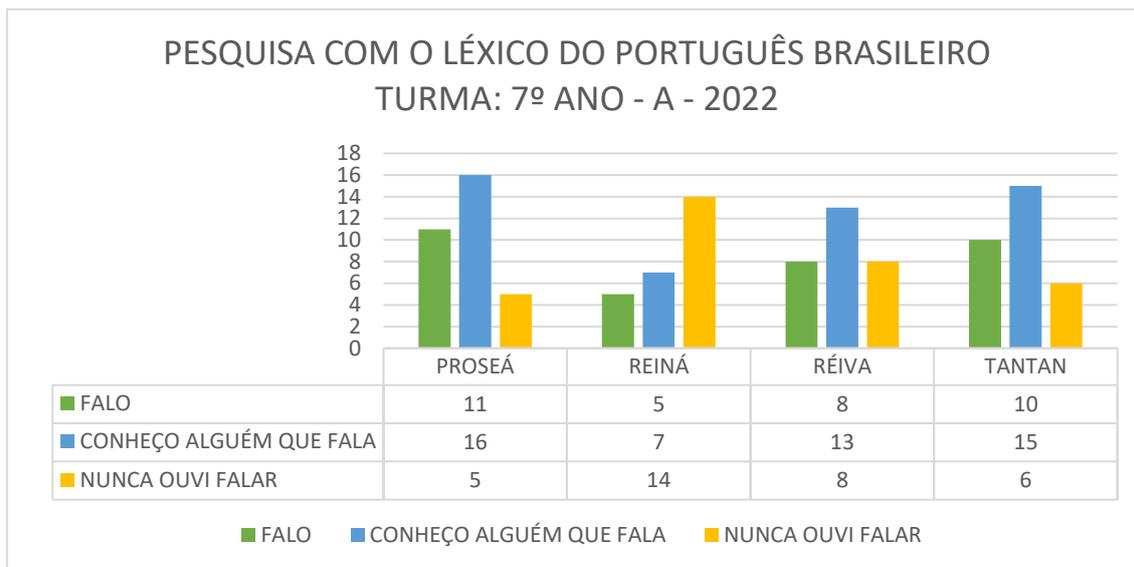


PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022





Traços graduais e descontínuos do léxico do português brasileiro pesquisado

Após a pesquisa, aplicamos o método usado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 54) na obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, para averiguar os traços graduais (traços dos falares rurais que ainda se encontram presentes na fala dos brasileiros), no nosso caso, esses falantes são nossos alunos do 7º ano e os traços descontínuos (traços dos falares rurais que são descontinuados nos polos urbanos, já em desuso). Como a própria autora enfatiza, essa não é uma classificação definitiva, mas preliminar, pois para uma classificação definitiva seria necessário conhecer as características do português que falamos em todo o Brasil.

Nº	EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
01	ANSIM/ÃSSIM	XXXXX	
02	CÊ	XXXXX	
03	DORDOIO	XXXXX	
04	ESCUITÁ	XXXXX	
05	FIO(A)	XXXXX	
06	GUASCA	XXXXX	
07	GUMITÁ	XXXXX	
08	GUSPIR	XXXXX	
09	HÓME	XXXXX	
10	IMBIGO	XXXXX	
11	INCARANGADO	XXXXX	
12	INVEREDÁ	XXXXX	
13	JIRAU	XXXXX	
14	LEVAR TÁBUA	XXXXX	
15	MANDINGA	XXXXXX	
16	MOQUEÁ	XXXXX	
17	MUIÉ	XXXXX	
18	MUNDÉU	XXXXX	
19	OCÊ	XXXXX	
20	ORÉIA	XXXXX	
21	PAREIO	XXXXX	
22	PERCISÁ	XXXXX	
23	PERCURÁ	XXXXX	
24	PERRENGUE	XXXXX	
25	PINICÁ	XXXXX	
26	PINCHÁ	XXXXX	
27	PITÁ	XXXXX	
28	PONHEI	XXXXX	
29	PROSEÁ	XXXXX	
30	REINÁ	XXXXX	
31	REIVA	XXXXX	
32	TANTAN	XXXXX	
33	TOCAIA	XXXXX	
34	TRELÊ	XXXXX	
35	VEIACO	XXXXX	
36	VEIO	XXXXX	

Foi considerado traço descontínuo o resultado zero para falante do léxico, como não houve nenhum caso de zero nas duas colunas: falo e conheço alguém que fala, então todas as palavras ainda estão servindo para a comunicação.

Enquanto houver um falante da palavra, essa ainda está ativa, ou pode ser usada com outros propósitos, como é o caso da palavra “perrengue”, como explica Amaral (1920, p. 147):

PERRENGUE, q. - alquebrado, moleirão, imprestável (homem): "O garrafão de pinga dali a pouco era levado por um velho *perrengue*, incumbido do tratamento de porcos e lida de terreiro". (C. P.) | O voc., tanto em cast. como

em port., significa justamente o contrário do que exprime aqui, pois quer dizer "irascível, encanizado, birrento".

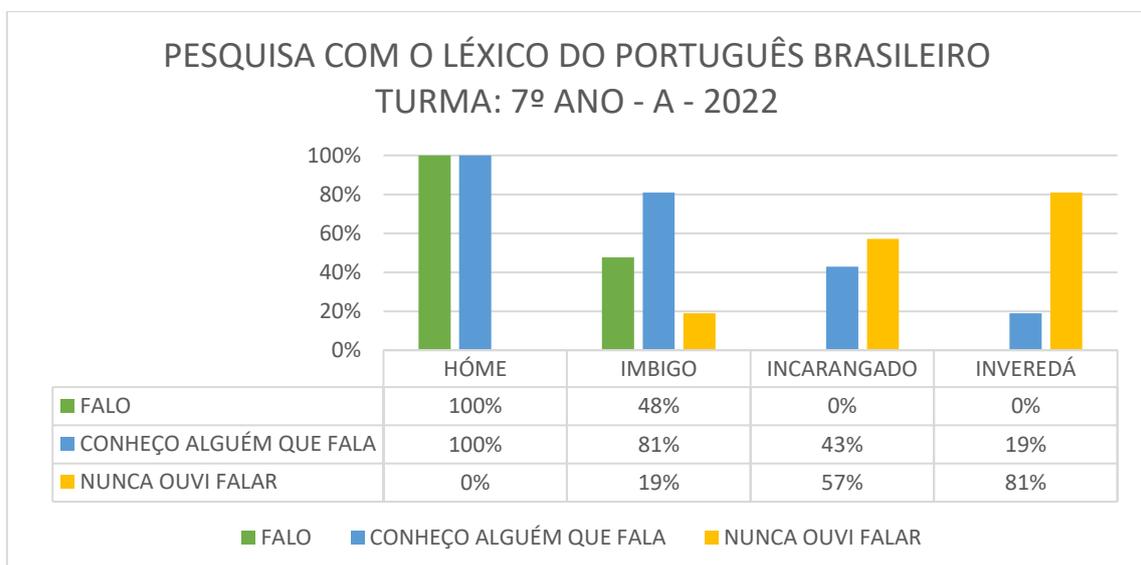
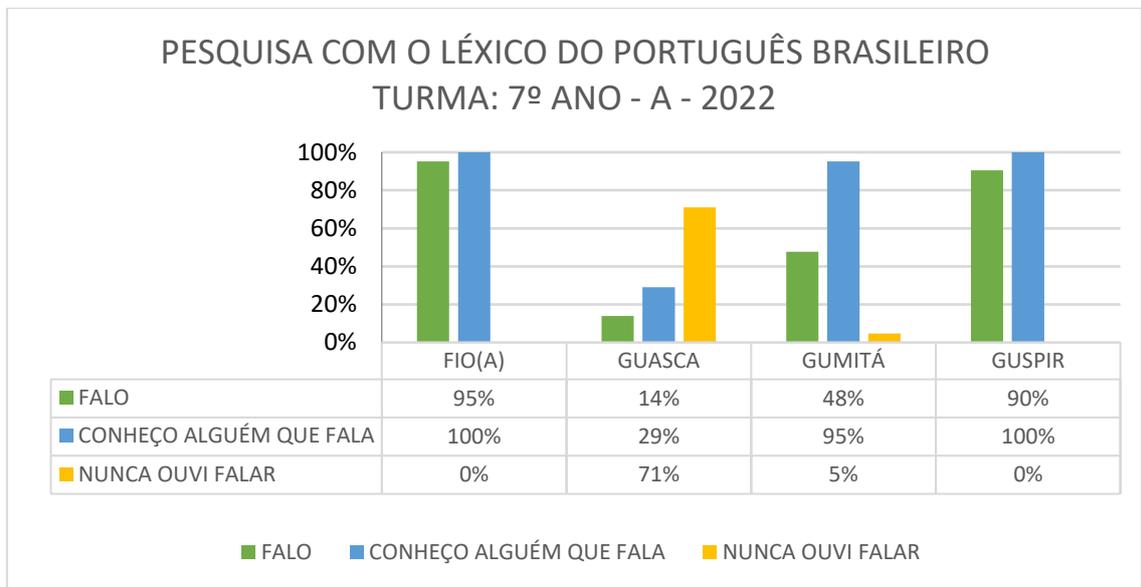
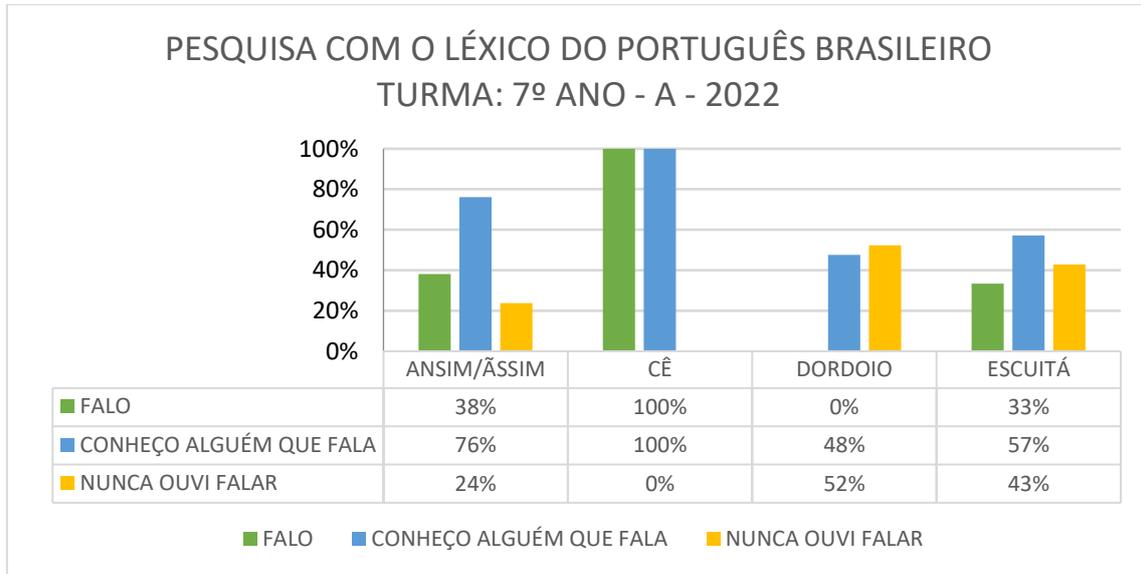
Atualmente a palavra é bastante usada, mas ganhou um significado diferente: significa uma situação difícil, complicada: Quando alguém estiver passando por um perrengue é porque está com dificuldades e precisa de ajuda. Outra palavra que ganhou um novo significado foi a palavra "abeia", que era considerada uma pronúncia do caipira para a palavra abelha, mas atualmente significa "peão ruim" ou "peão da cidade". Dessa forma, não podemos considerar em desuso, enquanto a palavra estiver servindo para se comunicar, ainda que seja por um número pequeno de falantes.

Esta pesquisa também se apresenta no gráfico de porcentagem, porém é uma representação bem preliminar, chegando a ser uma representação informal, apenas para efeito de melhor visualização da pesquisa.

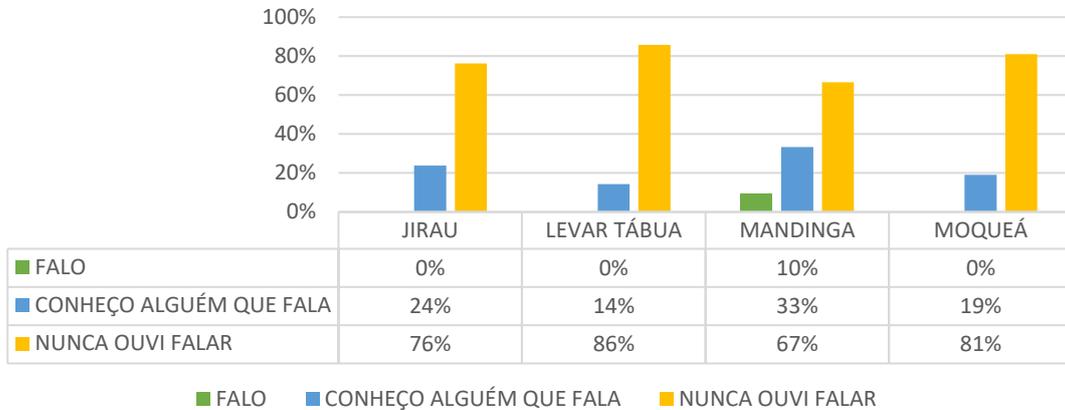
Os números apresentados foram arredondados, desse modo, a soma dos dois últimos quesitos: "conheço alguém que fala" e "nunca ouvi falar", resulta em 100% do total dos elementos pesquisados. Isso se justifica porque a quantidade de pessoas que falam a palavra, junta-se com a quantidade de pessoas que conhecem alguém que fala. Quem fala é porque ouviu alguém falar, então o número, tanto do gráfico de barras, quanto o de porcentagem, no quesito "conheço alguém que fala", sempre será maior ou igual ao primeiro quesito "falo".

Os educandos tiveram essa percepção durante a aula que lhes foi apresentado o gráfico. Fizeram comentários sobre os números das colunas "falo" e "conheço alguém que fala", pelo fato da representação numérica das duas colunas. Eles observaram que a segunda sempre era maior ou igual a primeira. Isso gerou uma boa discussão e chegaram ao consenso de que falamos aquilo que ouvimos as outras pessoas falar. Por outro lado, é possível não falar, mas conhecer alguém que fale determinada palavra, por isso é que nesse aspecto, os números da segunda coluna eram iguais, ou superiores aos números da primeira, mas nunca menor e a última apresentava-se diferente, não estabelecendo nenhuma relação entre as duas primeiras. Assim, somando o resultado da segunda coluna que é o resultado da primeira mais o resultado da segunda com a terceira coluna, tem a soma de 100% da pesquisa realizada.

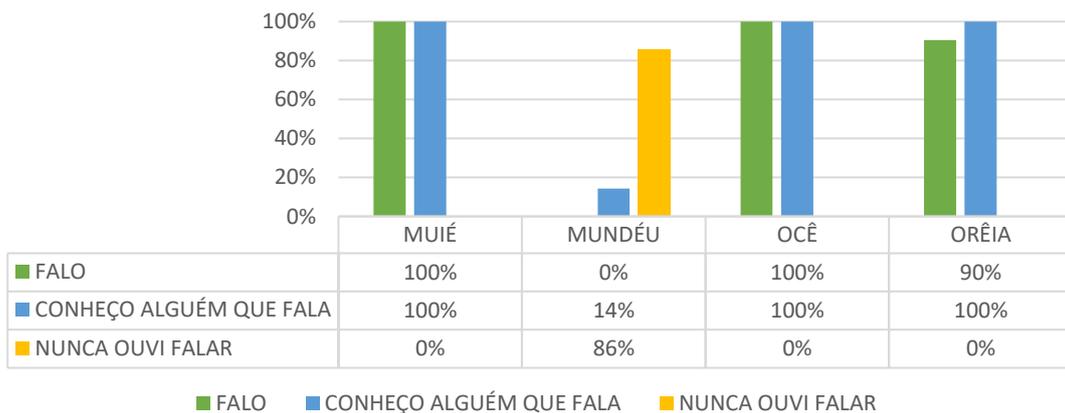
Representação da pesquisa em gráfico de barra/porcentagem:



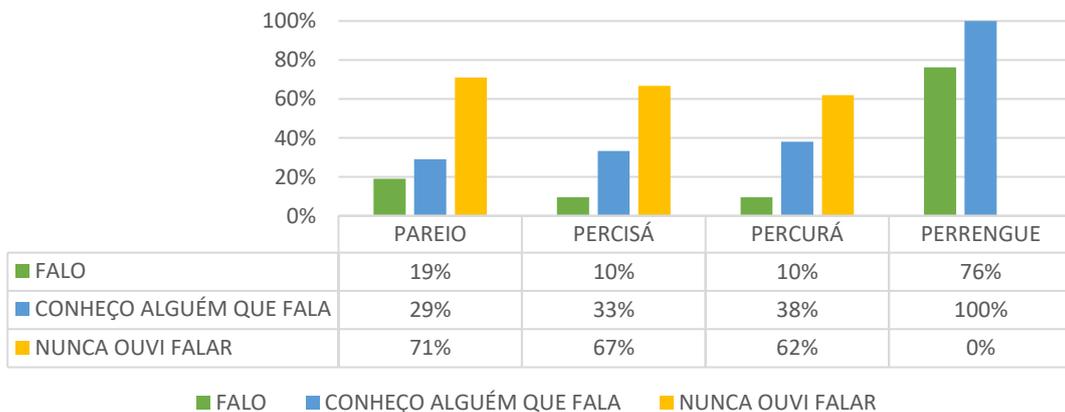
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



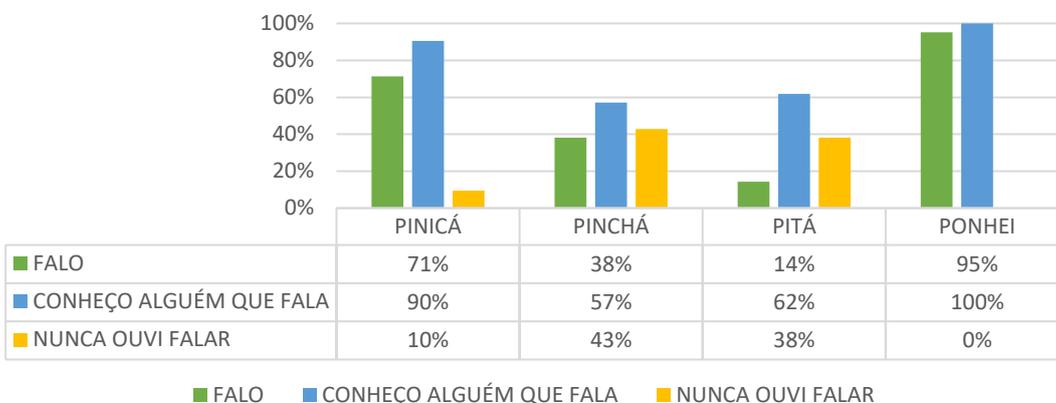
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



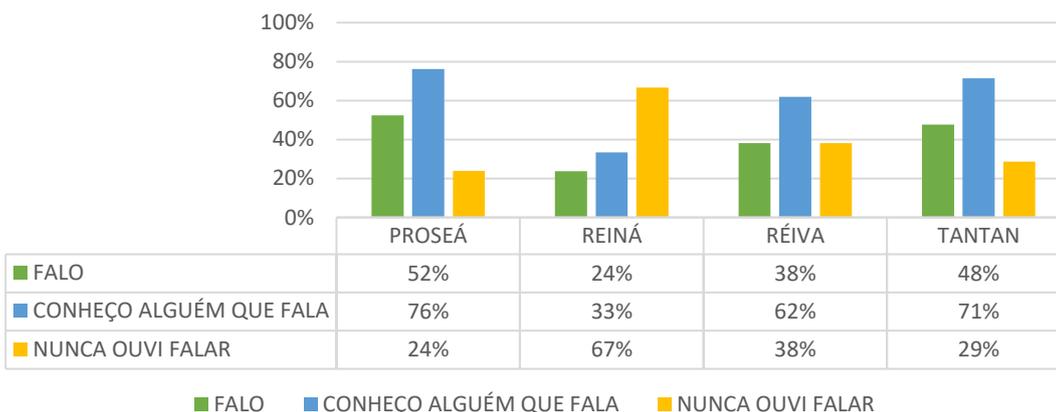
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



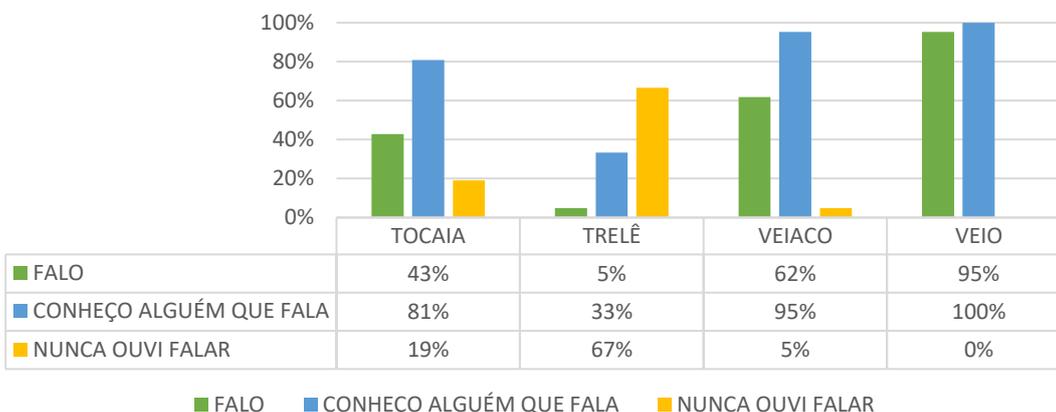
PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



PESQUISA COM O LÉXICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
TURMA: 7º ANO - A - 2022



Atividade sobre o conceito de certo e errado:

Esta atividade foi para constatar a consciência adquirida pelos estudantes sobre os diferentes modos de falar. Duas formas diferentes de uso da língua foram apresentadas para que analisassem e emitissem a opinião sobre o conceito de certo e errado no que tange ao uso da língua nas formas apresentadas.

. Analise os discursos abaixo e indique qual dos dois está “correto”. Justifique sua resposta.

1- Dois companheiros de serviço conversando na roça:

— Cumpade, vamo pará um poco pra mode nós cumê. Tô varado de fome.

— Craro, cumpade. Já tá na hora do armoço memo. Vamo cumê, discansá um poco e dipois nós continua o serviço.

2- Dois companheiros de serviço conversando no fórum:

— Doutor Mathias, vamos parar um pouco para comer algo? Estou com fome.

— Claro, doutor André. Já está na hora do almoço mesmo. Vamos almoçar, descansar um pouco e em seguida continuaremos a analisar este processo.

Aluno – 1

- Os dois textos mesmo tendo extremas diferenças estão corretos, pois na linguagem não existe certo ou errado, apenas uma linguagem mais formal e outra menos formal.

Aluno – 2

Cada um tem seu jeito de falar. É preciso respeitar.

Aluno – 3

Cas pessoas aprendem de modo diferente por causa da situação de vida. Está tudo certo, pois cada um tem seu modo de viver e de falar também.

Aluno – 4

As palavras são diferentes, mas estão certas.

Aluno - 5

Os dois juntos estão certos. Deixar não diferentes.

Aluno - 6

Está tudo certo porque ninguém é igual. Cada um tem seu modo de falar.

Aluno - 7

Os dois estão corretos, pois os dois tipos de linguagem usados acima conseguimos entender, a única diferença é o jeito caipira e o "formal". Cada um está adequado para cada situação.

Aluno - 8

R: Os dois, porque a língua varia em determinadas situações. O que isso significa? Significa que usamos uma linguagem de acordo com o contexto e a quem nos dirigimos.

Aluno - 9

Eles estão servindo ao mesmo propósito, só que de forma diferente.

Aluno – 10

Ambedas estão corretas, pois estão adequadas para a situação e cumprem seu objetivo principal que é se comunicar.

Aluno – 11

As duas línguas estão certas, nenhuma está errada, só que um fala de forma diferente da outra.

Aluno – 12

As duas estão certas, só muda o jeito de falar.

Aluno – 13

Ambedas estão corretas, pois são eficientes na ocasião que foram utilizadas.

Aluno – 14

Os dois estão corretos, pois os dois tipos de línguas estão adequados para as diversas situações, as duas formas só estão diferentes, uma da outra.

Aluno – 15

R: As duas falas estão certas. Nenhuma está errada, só varia de lugar para lugar. Não estão erradas, só são diferentes.

Aluno – 16

Os dois estão corretos, um só é diferente do outro.

Aluno – 17

As falas estão corretas. São só são diferentes se as falas que estão errada estão cometendo pre-
conceito linguística.

Aluno – 18

Os dois estão corretos e os dois têm o mesmo propósito de comunicar.

Aluno – 19

Os dois estão corretos, pois não existe jeito certo de falar e sim apropriado para conversas: mais formais e outra menos formal.

Aluno – 20

As duas falas estão corretas, não existe certo ou errado, existe o adequado para cada ocasião. Um jeito de se falar e de conversar.

Aluno – 21

não existe jeito certo e sim uma forma mais adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho apresentou a importância do tratamento da variação linguística em sala de aula na condução do ensino de língua materna, além de desmistificar o preconceito arraigado em nossa cultura, a conscientização e o respeito para diferentes formas do uso da língua. Com isto foi possível comprovar que, na escola, é possível estudar, não só a língua considerada culta, que embora seja um dos objetivos da escola, mas também a língua que flui, que se faz presente nas mais diversas formas, esclarecendo os fatores que causam e explicam de forma coerente a variação linguística.

As contribuições de Bortoni-Ricardo foram imprescindíveis para compreendermos que não existe nenhuma forma linguística superior a outra, apenas formas diferentes de realização da língua. Ainda se esclareceu que a elevada carga de preconceito atribuída aos modos diferentes (o português não padrão) de realização da língua, recai sobre as classes menos favorecidas.

Os documentos oficiais (BNCC, PCNs) de Língua Portuguesa também contribuíram e demonstraram como deve ser tratada a variação linguística em sala de aula. O quão é importante refletir sobre os aspectos da variação e do preconceito linguístico, este, geralmente atribuído aos falantes de classes menos privilegiadas, como podemos constatar: “Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.” (BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Brasília, 1998, p. 79)

Ficou explícito o consenso entre os autores: Antunes (2009), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1993), Castilho (2010, 2014, 2022), Geraldi (2012), Gomes (2009), Koch e Elias (2014), Marcuschi (2007, 2008, 2010) entre outros, concordam que o ensino de língua materna deve se concretizar por meio de textos nos mais variados gêneros, o que viabiliza e torna o ensino mais coerente, pois nossa comunicação ocorre dessa forma. O ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais é processo significativo, já que opera com a língua nas diferentes modalidades de textos e contextos.

Esta pesquisa se encerra com propostas de atividades para trabalhar a variação linguística em sala de aula, auxiliado pelo filme “Tapete vermelho” com o foco

no gênero textual resenha, análise contrastiva da linguagem em músicas do gênero sertanejo de épocas diferentes, de 1920, até a época atual (*Cabôca bonita* (1920) de Catulo da Paixão Cearense; *Cabocla Teresa* (1940) de João Pacífico; *Moreninha linda* (1960) de Tonico e Tinoco; *Cuitelinho* (1974) de Nara Leão; *Os menino da pecuária* (2021) de Léo e Raphael).Essas músicas além de servirem para a verificação da linguagem em épocas diferentes, também foram cantadas no sarau realizado pela escola. Os estudantes fizeram uma pesquisa do léxico do português brasileiro para verificar quais palavras ainda estão servindo na atuação comunicativa e quais já não servem mais a esse propósito e uma atividade de verificação sobre o fenômeno da variação linguística.

Abordamos essa questão da variação linguística na sala de aula em uma escola pública estadual, situada na zona rural de Pederneiras (E.E. Noêmia Kuester Pisani Gerulis). Procuramos com este trabalho, desenvolver a consciência linguística nos educandos, já que tratamos do assunto, com o auxílio de uma película que favoreceu essa abordagem pela linguagem, modo de vida, aspectos culturais e até preconceito linguístico vivenciados pelas personagens, de forma bem descontraída e divertida, pois o filme é do gênero comédia.

O gênero textual resenha corroborou significativamente, uma vez que os discentes puderam expor, além do assunto central da história do filme, as suas impressões pessoais e colaboração para a escolha dos leitores, que possam se interessar pela obra.

A reflexão sobre o fenômeno da variação linguística pode demonstrar como este processo ocorre dentro de um espaço de tempo, como as palavras vão ganhando significados e se fixando na língua e outras vão se perdendo por não mais servir aos usuários da língua, que o preconceito linguístico é uma forma de fortalecer as divisões sociais e como podemos combater essa ideia que há muito tempo parece ser normal em nossa cultura.

Pudemos constatar que o ensino de língua necessita de mudanças, que a escola pouco ou nada tem estimulado os alunos a tornarem-se leitores e produtores eficientes de textos, também é uma constatação que não pode mais ocorrer a falta de engajamento e esforços para transformar esse quadro para um efetivo exercício da cidadania. O professor não pode ficar fora dessa luta e o ensino de língua portuguesa precisa ir de encontro aos propósitos cívicos de tornar as pessoas mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Ficar à volta com pormenores classificatórios, são irrelevâncias metalinguísticas. É preciso sair desse obscurantismo e ir para a descoberta das regularidades do funcionamento da língua, que só acontece por meio de textos, sejam orais ou escritos, nas diversas práticas discursivas de acordo com as situações sociais em que se inserem. O ensino de língua materna deve ser mais significativo e isso pode ser possível utilizando e valorizando a linguagem do aluno, de modo que ele também saiba valorizar e respeitar a linguagem do outro por mais diferente que seja.

Portanto, é necessário refletir sobre as nossas práticas pedagógicas, sobre uma concepção de linguagem que favoreça no processo ensino/aprendizagem de língua materna, trazer o discurso teórico para a prática social e pedagógica de modo concreto e coerente, assim como todas as teorias sociolinguísticas que defendem a legitimidade da variação linguística de nossas interações verbais e concretas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
 _____ **Língua, texto e ensino: outra escola possível**, São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAITACA, **Antônio César Pereira Jaques**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Baitaca#cite_note-9 - Acesso em 04/03/2022.
- BAITACA. **Letra Do fundo da grot.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/baitaca/249774/> - Acesso em 04/03/2022.
- BAKHTIN, Mikhail – **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
 _____ **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
 _____ **Os gêneros do discurso – organização**, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª Edição).
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999. _____ **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. _____ **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, .2022.
- BARIZON, Livia Carolina Baenas. **O léxico caipira: tesouro da língua às margens do Anhembi**. 2022. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01082022-163758/pt-br.php> - Acesso em: 2023-02-08.
- BASSO, Renato Miguel e GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BERTÉ, Kiane **“Do Fundo da Grot” tem 20 anos de história; Baitaca fala sobre canção e carreira** - Oeste Mais, Ponte Serrada, Santa Catarina, 13 jan.2021-14h17. Disponível em: <https://www.oestemais.com.br/cotidiano/2021/01/13/> - Acesso em :03 de abril 2022.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora e REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** – São Paulo: Cortez, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília 1998
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10 ed. – São Paulo: Scipione, 1993.

CASTANHO, Eli Gomes. **A construção de uma imagem do caipira: cenas de enunciação e ethos discursivo em causos de Cornélio Pires**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. – Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14583> - Acesso em: 07/11/2022.

CASTILHO, A. T. de. **Rumos da dialetologia portuguesa**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3512> - Acesso em: 5 maio. 2023.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014. _____ **A língua falada no ensino de português**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de e ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. – 1. Ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

CATIRA - **Dança folclórica do Brasil**. Disponível em: <https://festasfolcloricasdobrasil.blogspot.com/search?q=a+catira> - Acesso em 06/03/2022

CURADO, Odilon Helou Fleury. **Linguagem e dialogismo**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 26-33, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40353> - Acesso em 14/11/2021.

FARACO, Carlos Alberto – **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006. _____ **Linguagem escrita e alfabetização**, Editora Contexto, 2020. _____ **Escrita e alfabetização**, São Paulo: Contexto, 2021.

FAVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: introdução**. – 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz - **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da - **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARCIA, R. R. – **A entoação do dialeto caipira do Médio Tietê: reconhecimento, características e formação** – Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP- Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2015 - Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15102015-134727/pt-br.php>
 - Acesso em 26/05/2022.

GARCIA, R. R. – **A aquisição da escrita e a escrita histórica**: Da compreensão fonética – ortográfica do século XIX aos nossos dias - Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Rosicleide-Garcia> -Acesso em 26/05/2022. –
 Acesso em 26/05/2022

GARCIA, Rosicleide Rodrigues – **Indícios de um dialeto em Capivari** – Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/257028166> Indícios de um dialeto e m Capivari – Acesso em 26/05/2022

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2011. _____ **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Maria Lúcia de Castro - **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa** - São Paulo: Saraiva, 2009.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Do descobrimento à expansão territorial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ILARI, Rodolfo e BASSO, Renato. **O Português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo; Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2007. _____ **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2021.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. – São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO e Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio- **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**, São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: Variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P. de, KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística aplicada ao português**: sintaxe. 16.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. _____ **Linguística aplicada ao português**: morfologia .18. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TAPETE VERMELHO (filme completo) – Disponível em: <https://www.facebook.com/Bazin-divertidos-tv-622746805023045/videos/tapete-vermelho-filme-completo/584161818919202/> - Acesso em: 21/03/2023

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução: Rodolfo Ilari (revisão técnica: Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaró Silva). 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

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