

# Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas

Abdelhak Razky  
Elisângela Gusmão  
(Organizadores)

Abdelhak Razky  
Elisângela Gusmão  
(Organizadores)

# **Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas**

Araraquara  
Letraria  
2019

# **PESQUISAS EM CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS**

## **PROJETO EDITORIAL**

Letraria

## **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Letraria

## **CAPA**

Letraria

## **REVISÃO**

Letraria

RAZKY, Abdelhak; GUSMÃO, Elisângela.

**Pesquisas em crenças e atitudes  
linguísticas.** Araraquara: Letraria, 2019.

**ISBN:** 978-85-69395-44-7

1. Crença linguística; 2. Atitudes  
linguísticas; 3. Geolinguística.

# | SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>5</b>
Odair Luiz Nadin	
<b>Língua portuguesa e ensino em Salinópolis-PA: os mitos permanecem</b>	<b>12</b>
Adriane Teixeira Lima dos Santos	
<b>Singularidade e estilo nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental</b>	<b>35</b>
Natalia A. G. Grecco e Alessandra Del Ré	
<b>Atitudes linguísticas do povo Zo'é com respeito a sua língua e cultura</b>	<b>57</b>
Ana Suelly Arruda Câmara Cabral	
<b>Atitudes e crenças dos falantes de línguas minoritárias e políticas linguísticas no país</b>	<b>74</b>
Cristina Martins Fargetti e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa	
<b>Identidade linguística: a migração e os contatos intervarietais na formação dos falares do/no Tocantins-TO</b>	<b>103</b>
Greize Alves da Silva	
<b>Crenças e atitudes linguísticas de falantes de PLH</b>	<b>131</b>
Maria Luisa Ortiz Alvarez	

<b>A supremacia cognitiva da escrita pelo viés da ortografia: um estudo sobre crença e atitudes linguísticas no livro didático de português</b>	<b>153</b>
Saul Cabral Gomes Júnior	
<b>Projetos de impacto sobre a pesquisa em crenças e atitudes linguísticas</b>	<b>176</b>
Abdelhak Razky e Elisângela Gusmão	
<b>Crenças e atitudes linguísticas: como a Sociolinguística e a conscientização podem contribuir para a desmitificação do preconceito</b>	<b>197</b>
Maridelma Laperuta-Martins	
<b>Autoria e organização</b>	<b>228</b>

# | Crenças e Atitudes linguísticas: reflexões sobre variação, preconceito, identidade... (a modo de prefácio)

Odair Luiz Nadin

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro. (AGUILERA, 2008, p. 105).

As *crenças e as atitudes linguísticas* são temas que têm empolgado pesquisadores do mundo todo nos últimos anos em diferentes áreas do saber. A Linguística, por meio sobretudo da Sociolinguística, não ficou alheia a essa problemática. Pesquisadores interessados por questões sociolinguísticas, pelos processos de ensino e de aprendizagem de línguas e suas respectivas culturas, lexicógrafos, tradutores, bem como estudiosos de outras áreas de investigação têm se debruçado sobre essa complexa e necessária temática para o mundo plurilíngue, multicultural e globalizado em que vivemos.

As atitudes e crenças linguísticas dos falantes resultam, entre outros pontos, em identidade linguístico-cultural que consiste no “Sentimento de um falante em relação a uma variedade ou a uma língua que pode ou não dominar” (DTL, s/d). Cada comunidade linguística e seus falantes, em alguns casos em número muito reduzido, como algumas línguas indígenas, por exemplo, possui sua visão de mundo amparada em questões culturais que se refletem nas atitudes linguísticas próprias de cada grupo, como muito bem salienta a autora do texto que nos serve de epígrafe acima.

Ditas atitudes são, portanto, reflexos das crenças que cada povo tem sobre si mesmo e sobre o outro. Esse *outro*, possuidor de crenças

diferentes, “se move” no mundo que o cerca de formas também diferentes. Um dos resultados da ocorrência desse conjunto de questões é a identidade de dada comunidade linguística ou grupo de falantes. Dita identidade não é (ou não deveria ser), de nenhuma forma, superior ou inferior a outra... apenas diferente.

Aguilera (2008), há mais de uma década, já chamava a atenção para algumas implicações decorrentes das atitudes linguísticas dos falantes e destacava, entre elas, a “noção de identidade que nos *diferencia uns dos outros*” (grifo nosso). Essas *diferenças*, embora se constituam como formas legítimas de cada grupo, podem ser alvos de preconceito linguístico. Questões como estas motivam pesquisas sobre as teorias e práticas referentes a crenças e atitudes linguísticas, tema geral da presente coletânea, o que vem ao encontro das preocupações manifestadas por Silva e Aguilera (2014). As autoras ressaltam a importância de se intensificar e ampliar as pesquisas que discutem essa problemática a partir de distintos vieses teórico-metodológicos, sobretudo, mas não somente, em um país tão extenso e multifacetado como o Brasil (SILVA, AGUILERA, 2014).

É, pois, sobre essa *necessidade* sempre atual e urgente de ampliação de pesquisas que discutam questões relativas às crenças e atitudes dos falantes que nasce esta *Coletânea*. Organizada pelo Prof. Dr. Abdelhak Razky (UFPA/UnB/CNPq) e pela Profa. Dra. Elisângela Alves Gusmão (UNESP), intitulada “**Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas**”, a presente coletânea reúne um conjunto de relevantes e essenciais pesquisas para os estudos linguísticos e sociolinguísticos. Nos oito capítulos que compõem este livro, os temas tratados abrangem, a partir de diferentes lugares teórico-metodológicos, teorias e práticas sobre crenças, atitudes, singularidades, mitos e identidades de falantes de português como língua materna ou como língua de herança, de variação linguística e dos preconceitos linguísticos presentes (ainda) no cenário escolar brasileiro, de línguas minoritárias e de políticas linguísticas.

O capítulo 1 – Língua portuguesa e ensino em Salinópolis-Pará: os mitos permanecem, de Adriane Teixeira Lima dos Santos, aborda o problema ainda frequente e atual do “preconceito linguístico” salientado já no título do texto – “os mitos permanecem”. A autora retoma as questões levantadas por Bagno (1999) no livro *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz* e, a partir da análise de respostas dadas “por 10 estudantes do 2º ano do Ensino Médio [...] a um questionário sociolinguístico”, constata a existência de preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa. A partir dos resultados obtidos, Santos afirma que “mitos em torno da língua ainda permeiam as crenças dos estudantes do ensino médio”, passadas quase duas décadas da publicação do livro supracitado que fundamentou e serviu de inspiração para sua pesquisa.

No capítulo 2 – Singularidade e estilo nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, Natalia A. G. Grecco e Alessandra Del Ré analisam possíveis marcas de individualidade na produção textual de dois alunos da educação básica brasileira, sendo um do segundo e outro do nono ano. Para suas análises, as autoras recorrem aos conceitos de “sujeito” e “valoração” de Bakhtin (1992, 1997), de estilo de Possenti (2008), de “contrapalavra” de Geraldini (2011), bem como do “paradigma indiciário” de Ginzburg (1999) e Abaurre *et al.* (1997). Os resultados das análises apontam para o fato de que apesar dos padrões de escrita impostos pela escola em cada um dos momentos específicos observados, os alunos enquanto sujeitos de suas produções se deixam mostrar por “indícios de seu estilo por meio de marcas de autoria”. Estas *marcas* fazem com que os aprendizes consigam “imprimir singularidade em seus textos”, comprovando que, apesar dos padrões impostos, não se pode cercear os saberes dos indivíduos e apagar suas identidades em suas produções escolares.

Na sequência, capítulo 3, Ana Suelly Arruda Câmara Cabral apresenta um estudo linguístico-etnográfico, intitulado “Atitudes Linguísticas do povo Zo’é”, que aborda, pela primeira vez, a questão



de “atitudes linguísticas de um povo indígena”. Trata-se de um povo cujas atitudes linguísticas observadas pela autora retratam a “vigilância com respeito à integridade de sua língua na fala das novas gerações e a aceitação do uso de uma versão simplificada e plena de desvios das normas gramaticais Zo’é no uso de sua língua pelos e com os não-índios.”.

O texto seguinte, capítulo 4, também traz relevante discussão sobre atitudes e crenças linguísticas no contexto de línguas minoritárias no Brasil. De autoria de Cristina Martins Fargetti e Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, o capítulo “Atitudes e crenças dos falantes de línguas minoritárias e políticas linguísticas no país” discute a relação entre as crenças e atitudes dos falantes e as políticas linguísticas existentes (ou não) em nosso país. Os autores observam que nem sempre decisões consolidadas nessa esfera “representam unanimidade entre os falantes de uma língua” e salientam, mui acertadamente, que “pensar em política linguística é abrir o espaço para discutir uma infinidade de ações, as quais podem fazer menos sentido na estrutura da língua, mas são centrais na condição de interlocução e negociação de um povo”.

A noção de identidade linguística é o tema central abordado no capítulo 5. De autoria de Greize Alves da Silva, o texto “Identidade Linguística: a migração e os contatos intervarietais na formação dos falares do/no Tocantins-TO” aborda “a noção de identidade linguística em falantes em situação de convívio intervarietal”. A autora, a partir dos conceitos inicialmente difundidos pela Psicologia Social de Crenças e Atitudes, busca aplicá-los no campo linguístico a fim de “averiguar junto ao universo coletivo do falante como ele compreende sua modalidade de fala em comparação com a variedade do outro” ou como os “sentimentos e percepções dos falantes, ou dos grupos sociais, intervêm na escolha de uma língua, de uma modalidade ou mesmo do repertório vocabular”.

O *olhar* apresentado por Maria Luísa Ortiz Alvarez no capítulo 6 direciona-se para a língua portuguesa enquanto língua de herança. Em seu texto “Crenças e Atitudes linguísticas de falantes de PLH”, a autora traz à luz questões relacionadas ao PLH a partir de reflexões sobre “crenças e atitudes linguísticas de adolescentes [...] ao se inserirem na língua e cultura do país de acolhimento”. Tais crenças e atitudes podem resultar em preconceitos e atitudes, sejam estas negativas ou positivas, dependendo do prestígio dado à língua portuguesa no contexto em questão.

O capítulo 7, “A supremacia cognitiva da escrita pelo viés da ortografia: um estudo sobre crença e atitudes linguísticas no livro didático de português” – de autoria de Saul Cabral Gomes Júnior, apresenta interessante análise de determinadas atitudes linguísticas presentes em livros didáticos para o ensino de língua portuguesa. O autor adota “como objeto de análise as atitudes linguísticas originárias de uma crença vigente na contemporaneidade: a de que a escrita é superior cognitivamente à fala”, o que, segundo o autor, pode tornar “um empecilho para que o aluno alcance a proficiência nas duas modalidades linguísticas” e constata, assim, que as atitudes linguísticas observadas provêm da “crença linguística na supremacia cognitiva da escrita”.

O capítulo 8 – “Projetos de impacto sobre a pesquisa em crenças e atitudes linguísticas” – Abdelhak Razky e Elisângela Alves Gusmão buscam “identificar e particularizar os conceitos sobre crenças e atitudes linguísticas e aplicá-los às suas relações, pontos de contato e implicações a partir de alguns exemplos de pesquisas realizadas no Brasil”. O objetivo dos autores é o de “mostrar que é preciso investigar as crenças e atitudes linguísticas para que a ideologia de exclusão social e de dominação política por meio da língua seja desmistificada”. Os autores abordam temas como a ressignificação das aulas de língua portuguesa e o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes frente ao uso das variedades linguísticas de sua língua materna.

O texto que fecha esta relevante e necessária coletânea sobre Crenças e Atitudes Linguísticas, de autoria de Maridelma Laperuta-Martins, intitula-se "Crenças e Atitudes Linguísticas: como a Sociolinguística e a conscientização podem contribuir para a desmitificação do preconceito". A autora discute, a partir de resultados empíricos de uma pesquisa qualitativa e etnográfica com alunos e professores, "questionamentos a respeito das razões de haver entre alunos e professores tantos discursos que conotam um sentimento de inferioridade com relação à língua que falam, e também (às vezes, principalmente) à língua que os outros falam, [...]". Para Laperuta-Martins, os "resultados alcançados sustentam uma discussão a respeito das possibilidades reais de uma conscientização sobre a existência de crenças e atitudes preconceituosas **sobre questões linguísticas na sociedade e as chances de se reverter** essa situação por meio da escola."

Assim, é sobre o falante, sua *língua* (e a *língua* do outro), e seu movimento entre *crenças, atitudes, identidades e preconceitos* linguísticos, bem como sobre as implicações positivas e/ou negativas desse falante frente a uma língua ou a uma variedade linguística que se *ancoram* as discussões apresentadas na presente coletânea. Os autores *imergem* no vasto e profícuo universo da temática em questão e trazem à tona resultados que servem como *faróis* aos que desejam *navegar* por *mares* de questões tão caras às línguas, à linguagem e à comunicação humana. Retomando, com uma pequena adaptação, um verso da canção de Ivan Lins e Vitor Martins, "A língua é um barco de velas içadas...", convido o leitor a ser um *viajante* por estes *mares*. Sejamos livres para navegar...

## | Referências

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008.

DTL. *Dicionário de Termos Linguísticos*. Portal da Língua Portuguesa. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=398>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LINS, I.; MARTINS, V. *Velas içadas*. Álbum Encuentro. 1984.

SILVA, H. C. da; AGUILERA, V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. *Alfa*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 703-723, 2014.

**LÍNGUA  
PORTUGUESA  
E ENSINO EM  
SALINÓPOLIS-  
PA: OS MITOS  
PERMANECEM**

Adriane Teixeira Lima dos Santos

## | Introdução

Em 1999, o professor, escritor, poeta e tradutor Marcos Bagno publicou a primeira edição de seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, no qual discute oito mitos dos brasileiros em torno da língua portuguesa, os quais denotam as crenças e atitudes negativas atribuídas aos e pelos falantes de nossa língua materna e, conseqüentemente, atentam contra o direito à diferença e contra a identidade de grupos socioculturais historicamente excluídos. Apesar de quase duas décadas, os mitos debatidos no livro permanecem atuais, conforme constata com tristeza o próprio autor ao falar sobre a nova edição do referido livro.<sup>1</sup>

Tal sentimento do autor é justificável, já que o Brasil é um país multilinguístico e multidialetal. Multilinguístico, porque coexistem com o português tanto as línguas indígenas quanto a língua dos imigrantes poloneses, alemães, ucranianos, italianos, japoneses, coreanos, chineses, etc. (FERRAZ, 2007). E multidialetal, porque coexistem os dialetos sociais, dialetos regionais e o dialeto padrão (COUTO, 2009). Com essa riquíssima variedade linguística e cultural, esperava-se uma maior valorização das relações e trocas interculturais no território nacional. No entanto, sabemos da diglossia<sup>2</sup> existente nesse contato, que não constitui apenas uma assimetria no tratamento e no valor atribuído às línguas e aos dialetos em contato,

---

1 Disponível em: <https://xn--brasilirios-q7a.com/colunas/66-marcos-bagno/545-precoceito-linguistico-18-anos-depois>. Acesso em: 12 jun. 2018.

2 A diglossia acontece quando coexistem, em uma mesma comunidade, duas formas linguísticas: uma “variedade alta” e uma “variedade baixa”, as quais serão utilizadas em situações diferentes e terão valores sociais diferentes também. A variedade alta será utilizada na igreja, na correspondência, nos discursos, na universidade, etc., enquanto a variedade baixa será utilizada nas conversações familiares, na literatura popular, etc. A variedade alta gozará de prestígio social, pois é utilizada na literatura reconhecida e admirada e é adquirida na escola, sendo altamente padronizada (gramática, dicionários, etc.). A variedade baixa, por outro lado, não gozará de prestígio social, pois é aprendida “naturalmente” sendo a primeira língua dos falantes. A diglossia acontece entre duas variedades de uma mesma língua, ligadas por uma relação genética. Essas variedades terão uma gramática, um léxico e uma fonologia relativamente divergentes (CALVET, 2002).

mas também uma assimetria cultural e de poder. Segundo Calvet (2002), uma das características da diglossia é o fato de ser uma situação estável, podendo durar vários séculos. Daí a permanência do preconceito linguístico e cultural nas crenças dos falantes do português brasileiro. O próprio termo “dialeto”, segundo Couto (2009, p. 133), “sempre teve um *status* inferior ao de língua”. Por isso, alguns autores preferem utilizar o termo *dialeto* para todas as variedades de uma língua, inclusive para o padrão, pois enfatiza a ideia de diversidade ao tratar o padrão como uma das inúmeras variedades e não como uma língua especial. Compartilha-se, neste trabalho, dessa concepção.

A diglossia é prejudicial à identidade dos grupos minoritários e à preservação de sua cultura. No caso das línguas minoritárias (indígenas, europeias e asiáticas), a diglossia pode resultar no desaparecimento dessas línguas, pois esses grupos já têm uma demografia reduzida. Além disso, exceto pelos grupos indígenas que conquistaram uma política em defesa da educação bilíngue e de seus direitos linguísticos, essas etnias não contam com um suporte institucional privilegiado como a língua majoritária, usada nos vários setores institucionais (escola, igreja, organizações culturais, etc.), sendo limitadas (desde as políticas de nacionalização do Estado Novo) ao ambiente familiar e a algumas práticas religiosas. Segundo Ferraz (2007), o desaparecimento das línguas minoritárias seria uma perda científica e cultural à cultura nacional.

Quanto aos dialetos, o desprestígio dado às variedades regionais e sociais em relação ao dialeto padrão<sup>3</sup>, bem como a desvalorização de um dialeto em relação ao outro, constitui uma agressão à estima dos grupos desprestigiados, um desrespeito à sua identidade cultural.

Segundo Woodward (apud SILVA, 2011), identidades são posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Essas posições

---

3 Também conhecido como variedade padrão, língua ou dialeto oficial, língua ou dialeto do Estado ou língua ou dialeto estatal (COUTO, 2009).

são produzidas socialmente, pelos diferentes papéis que assumimos na sociedade (em casa, na escola, no trabalho, na igreja, etc.) e simbolicamente, pelos produtos que consumimos, pelos programas que assistimos e personagens com os quais nos identificamos. De acordo com a autora, a identidade é relacional, isto é, ela só existe a partir da diferença. Essa, por sua vez, é sustentada pela exclusão (em lugares particulares e em momentos particulares) de identidades consideradas menos importantes (ibid., p. 9-11).

Silva (2011) afirma que a identidade e a diferença estão em estreita conexão com relações de poder. De acordo com o autor, a diferenciação (identidade e diferença) é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Havendo uma série de processos que traduzem a diferenciação, entre eles, estão o poder de: “incluir/excluir (‘estes pertencem, aqueles não’); demarcar fronteiras (‘nós e eles’); classificar (‘bons e maus’; ‘puros e impuros’; ‘desenvolvidos e primitivos’; ‘racionais e irracionais’); normalizar (‘nós somos normais; eles são anormais’)” (ibid., p. 81-82). Segundo o autor (SILVA, 2011, p. 83), as “relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias” (duas classes polarizadas), onde um dos termos é sempre privilegiado (positivado), enquanto o outro recebe uma carga negativa. Por isso, segundo o autor, uma estratégia pedagógica curricular favorável seria aquela que questionasse a identidade e a diferença como relações de poder, que questionasse os binarismos em torno dos quais elas se organizam. A começar, compreendemos que a identidade e a diferença são produzidas culturalmente e socialmente, são performáticas, são fruto de uma repetição constante (de uma “citacionalidade<sup>4</sup>”) e, por essa razão, não são fixas e estáveis, podendo ser modificadas. Sobre o caráter performativo da identidade e da diferença, Judite Butler (apud SILVA, 2011, p. 95) afirma que

---

4 Segundo Derrida, citacionalidade é a característica da linguagem de poder ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente (SILVA, 2011).



[...] a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de “recorte e colagem”, de efetuar uma parada no processo de “citacionalidade” que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades.

Dessa forma, quando a escola apresenta as variedades linguísticas brasileiras, atribuindo valor positivo ao padrão e negativo às demais variedades, ela reforça as relações de poder instauradas, as desigualdades sociais e culturais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN, 2000, p. 9),

O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica. As linguagens se utilizam de recursos expressivos próprios e expressam, na sua atualização, o universal e o particular. Pertencer a uma comunidade, hoje, é também estar em contato com o mundo todo. As práticas sociais deverão estar cada vez mais próximas da unidade para os fins solidários.

Dessa forma, esse trabalho tem por objetivo identificar as crenças<sup>5</sup> sobre a língua portuguesa que fazem parte do imaginário dos estudantes do ensino médio de uma escola pública do estado do Pará, situada no município de Salinópolis, interior do estado, a fim de buscar soluções para que o ensino de língua possa levar os alunos a respeitar e valorizar não apenas a diversidade linguística, mas toda e qualquer diversidade cultural. Para isso, tomou-se como base os mitos em torno da língua apresentados por Marcos Bagno

---

5 As crenças são entendidas aqui conforme a visão de López Morales, como continente das atitudes, pois são as crenças que vão determinar os comportamentos dos sujeitos (BOTASSINI, 2015).

(1999) em seu livro sobre preconceito linguístico. Antes, pois, de apresentar a pesquisa, cabe conhecermos um pouco do município onde a escola está situada, bem como o perfil da instituição analisada.

## | O município de Salinópolis

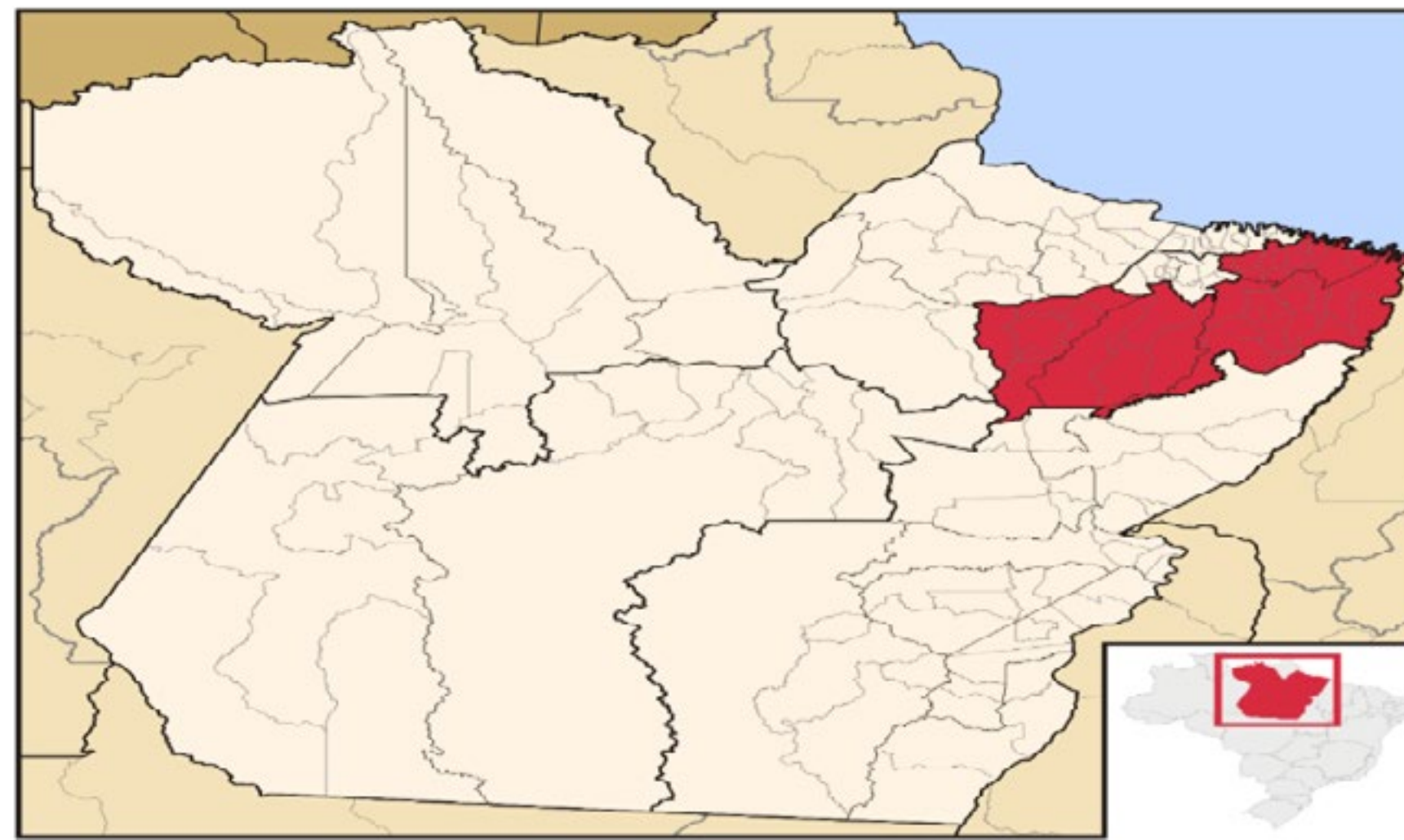
O município de Salinópolis<sup>6</sup> é um dos 144 municípios que compõem o estado do Pará (cf. figura 1), um dos maiores estados do Brasil, o qual situa-se na Região Norte. O município está localizado na mesorregião Nordeste Paraense e microrregião do Salgado (cf. figura 2) e possui uma área de 237,50 km<sup>2</sup>, com uma área de floresta de 115,50 km<sup>2</sup>.



**Figura 1.** Estado do Pará

---

<sup>6</sup> As informações sobre Salinópolis foram colididas, em sua maioria, no Anuário do Pará de 2012-2013, do jornal Diário do Pará que, por sua vez, teve como uma de suas fontes os dados do IBGE de 2010. As figuras, porém, foram encontradas em endereços eletrônicos. As figuras 1 e 2 estão disponíveis em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/13/Para\\_Meso\\_NordesteParaense.svg/1200px-Para\\_Meso\\_NordesteParaense.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/13/Para_Meso_NordesteParaense.svg/1200px-Para_Meso_NordesteParaense.svg.png) e a figura 3 em <http://cidadesdopara.blogspot.com/2005/12/salinpolis-o-melhor-reveillon-do-par.html>.



**Figura 2.** Mesorregião Nordeste Paraense

Salinópolis foi criada em 07 de janeiro de 1884. Pertencendo ao município de Maracanã, emancipou-se em 22 de outubro de 1901. Seu nome é uma referência à exploração do sal na área desde a época colonial.

A cidade está localizada a 217 km da capital do estado (Belém) e estabelece limites com o Oceano Atlântico (cf. figura 3) – favorecendo a presença de cinco praias oceânicas (Maçarico, Corvina, Atalaia, Farol Velho e Marieta) – e com os municípios de São João de Pirabas e de Maracanã.



**Figura 3.** Salinópolis e Oceano Atlântico

Por tratar-se de uma cidade litorânea, Salinópolis tornou-se uma cidade turística de veraneio, sendo considerada um dos principais balneários paraenses, principalmente para a classe média, que muitas vezes possui casa de segunda residência. Suas praias atraem também visitantes de outras regiões do Brasil. Entre seus pontos mais visitados, estão as praias do Atalaia e do Maçarico e o Lago do Pedalinho, todos pertencentes ao patrimônio natural tombado pelo Estado.

De acordo com o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população é de 37.421 habitantes, 89,23% dela residindo na zona urbana e apenas 10,77%, na zona rural. Os habitantes atendem pelo gentílico de salinenses ou salinopolitanos.

Em relação à cultura, a cidade possui o Farol de Salinas como bem histórico, o qual constitui Patrimônio Histórico Estadual. Entre as manifestações culturais, conta com os folguedos juninos e, não diferente das demais cidades paraenses e brasileiras, Salinópolis possui uma forte tradição religiosa católica, representada pelas festas de São Pedro, de São Benedito e da santa padroeira da cidade: Nossa Senhora do Socorro, a qual é homenageada todos os anos, no mês de setembro pela época do círio da cidade.

Quanto à educação, o município possui 34 escolas de ensino fundamental e 04 de ensino médio, sendo a taxa de escolarização líquida no ensino fundamental 69,74% e no médio 35,35% (ibid.). Sobre a instituição pesquisada, é importante destacar que, à época desses dados, fazia parte do primeiro grupo de escolas (ensino fundamental), mas, atualmente, atende aos dois níveis de ensino (fundamental e médio). Conheçamos um pouco da instituição.

## | Perfil da escola em estudo

A escola pesquisada<sup>7</sup> chama-se escola estadual de ensino fundamental e médio Dom Bosco e está situada na Rua Dom Bosco, número 122, no Bairro Ponta D'Agulha, no centro do município de Salinópolis. A instituição foi fundada em 1970 (em plena Ditadura Militar) pelo governador do estado, à época, Alacid da Silva Nunes (cf. foto 1). Esse entregou a administração da escola às irmãs da congregação salesiana Filhas de Maria Auxiliadora, as quais estiveram à frente da instituição por 41 anos. Dessa forma, a escola Dom Bosco viveu em regime de convênio administrativo entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), sua unidade mantenedora, e a referida congregação católica.



**Foto 1.** Placa de inauguração da escola

---

<sup>7</sup> As informações sobre a instituição foram coletadas em seus Projetos Político-Pedagógicos, em conversas informais com funcionários da escola (diretoras, professores, secretária, serventes, etc.), com moradores da cidade e por meio de questionário aplicado aos alunos.



**Foto 2.** Fachada da escola Dom Bosco

De sua fundação até os dias atuais, a escola passou por uma série de transformações. Em 1970, a instituição começou atendendo apenas ao ensino de primeiro grau de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Nos anos de 1990, passou a atender também alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, oferecendo o ensino de primeiro grau completo. Em 2016, a escola completou o processo de substituição progressiva do ensino fundamental de 8 anos pelo ensino fundamental de 9 anos, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 11.274). Em 2017, começa o processo de implantação progressiva do ensino médio. Além dessas transformações, a instituição também deixou, em 2011, de ser uma escola em regime de convênio. No entanto, a imagem construída pelas irmãs transformou a escola em um monumento<sup>8</sup> para o município, pois ela se tornou uma escola de referência à população salinopolitana (apesar de apresentar os mesmos problemas estruturais das demais escolas públicas do estado), sendo bastante procurada por pais e/ou responsáveis de alunos que buscam uma vaga a seus filhos na instituição. Por essa razão, as turmas são bastante lotadas (40 alunos por turma).

O público-alvo da instituição é bastante variado regionalmente, socioeconomicamente e culturalmente. A escola atende cerca de

---

<sup>8</sup> Segundo Le Goff (1996), o monumento é uma construção ideológica que traz em si tanto falsidade quanto historicidade.

900 alunos, a maioria da zona urbana, mas muitos (cerca de 200 alunos) são advindos da zona rural. Além disso, há alguns alunos advindos de outros municípios paraenses, como São João de Pirabas, Bragança e Belém. Em relação às condições socioeconômicas, há estudantes filhos de caseiros<sup>9</sup>, de pequenos e médios comerciantes, de advogados, de professores, de enfermeiros, vereadores, pedreiros, autônomos, etc.; com diferentes estruturas familiares (muitos alunos moram apenas com a mãe, outros apenas com o pai, ou avós, ou ainda com tios, etc.); e com diferentes faixas de idades (entre 6 e 17 anos). Quanto à cultura, os estudantes possuem diferentes religiões (católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas), sendo a maioria católico, e sem religião também. No entanto, nem sempre foi assim, segundo alguns relatos, a instituição, em tempos antigos, aceitava apenas os filhos da elite católica salinense, não aceitando alunos pobres e de outras religiões. Tais informações podem ser facilmente comprovadas pela história de nossa educação brasileira e paraense que sempre foi dual e excludente (PILETTI; PILETTI, 2004; DAMASCENO, 2012, 1997).

Quanto aos funcionários (professores, merendeiras, porteiros, etc.), são de origens variadas: alguns são salinopolitanos, outros são belemenses, pirabenses, quatipuruenses. Em resumo, a escola Dom Bosco é uma escola multicultural, como qualquer escola brasileira. Vejamos, agora, o perfil dos estudantes analisados.

## **| Crenças linguísticas dos alunos do ensino médio da escola Dom Bosco do município de Salinópolis-PA**

Conforme dito anteriormente, essa pesquisa procurou observar as crenças dos estudantes do ensino médio sobre a língua portuguesa

---

<sup>9</sup> Pessoas que tomam conta das casas de veraneio na ausência de seus proprietários que, em sua maioria, não moram no município, visitando-o apenas em altas temporadas.

a partir do trabalho de Marcos Bagno (1999), no qual o autor apresenta oito mitos que os brasileiros têm sobre a língua, os quais estão enumerados a seguir:

1) a crença na unidade da língua portuguesa, quando sabemos que o Brasil é multilinguístico e multidialetal;

2) a crença de que somente os portugueses sabem o português, o brasileiro não, quando o português de Portugal e o português brasileiro constituem duas línguas diferentes;

3) a crença de que o português é muito difícil, quando na verdade dominamos as regras de nossa língua, o que não dominamos é a norma padrão;

4) a crença de que as pessoas sem instrução falam tudo errado, quando elas seguem uma variedade linguística diferente do dialeto padrão;

5) a crença de que o lugar onde se fala melhor o português brasileiro é o Maranhão, apenas porque se mantém o “tu” do português falado em Portugal;

6) a crença de que se deve falar conforme o padrão escrito, desconsiderando a variedade linguística;

7) a crença de que se deve saber a gramática normativa para escrever e falar bem, quando nem mesmo os mais renomados escritores e intelectuais dominam essa gramática;

8) a crença de que a norma culta é um instrumento de ascensão social, quando sabemos que há muitas pessoas bem-sucedidas economicamente que mal pisaram na escola.

A fim de identificarmos se esses mitos ainda permeiam o imaginário dos estudantes do ensino médio da escola Dom Bosco, aplicamos



um questionário a 10 estudantes do 2º ano do ensino médio, sendo 6 meninas e 4 meninos, com idades variando entre 15 a 17 anos, todos estudam na escola Dom Bosco desde o ensino fundamental. O questionário apresentava dez questões, as quais estão ilustradas abaixo:

- 1) Você gosta de sua língua? Por quê?
- 2) Você acha que o português de Portugal é melhor ou pior do que o brasileiro? Por quê?
- 3) Você acha que algum estado ou região brasileiros fala melhor o português? Qual?
- 4) Você acha que algum estado ou região brasileiros fala pior o português? Qual?
- 5) Você acha que algum colega da turma fala melhor do que os outros? Por quê?
- 6) Você acha que algum colega fala pior do que os outros? Por quê?
- 7) Você acha que algum professor fala melhor do que os outros? Por quê?
- 8) Você acha que algum professor fala pior do que os outros? Por quê?
- 9) Você acha que sabe português? Por quê?
- 10) Entres as frases a seguir, quais soam melhor para você e quais não soam bem? Por quê?
  - a) “Égua, isso tá tudo errado!”
  - b) “Nossa, isso está tudo errado!”

c) "A gente fomos na Feira do Livro com o professor Ismael."

d) "Nós fomos ao passeio para a Feira do Livro com o professor Ismael."

Entre as respostas para a primeira pergunta (Você gosta de sua língua? Por quê?), nove estudantes disseram que "sim" e apenas um disse que "não". Entre as justificativas para a afirmativa, apresentaram-se respostas como: "Por que é difícil e aprender é um privilégio", "o sotaque é mais formal", "porque é o jeito", "preciso para falar", "Porque ela me traz muitos recursos", "porque tem diversos jeitos de pronuncia-la" e ainda tiveram aqueles que não souberam explicar o porquê de gostarem da língua portuguesa. A justificativa para a resposta negativa foi "pois é muito complexa". Em quase todas as respostas, pode-se identificar o entendimento de que a língua portuguesa está relacionada somente ao dialeto padrão, por isso observa-se a reprodução do mito de que o português é difícil (mito 3), do mito de que precisamos aprender a norma padrão para poder falar (mito 7) e do mito de que o dialeto padrão é um privilégio, por trazer muitos recursos (mito 8). Em apenas uma delas, identificamos uma valorização da diversidade linguística ao afirmar que a língua portuguesa tem várias maneiras de ser pronunciada.

Entre as respostas à segunda pergunta (Você acha que o português de Portugal é melhor ou pior do que o brasileiro? Por quê?), vamos encontrar seis respostas que consideram o português de Portugal melhor que o brasileiro, porque tem "mais classe", porque tem "menos variações", porque o ensino é melhor, o sotaque é melhor, porque as gírias do português fazem com que ele seja considerado "feio"; uma resposta que não considera o português lusitano melhor do que o brasileiro, porque esse "é mais complexo e bem detalhado, só não mais sofisticado"; uma aluna afirmou que não há "diferença entre os dois a não ser o sotaque"; uma aluna disse não achar um melhor do que o outro "porque cada país, estado ou cidade tem seu idioma e não devemos questionar ninguém"; e uma aluna afirmou

achar o português “de Portugal mais feio” porque “o sotaque é estranho”. Observamos que permanece o mito de que o português europeu é melhor e mais bonito do que o brasileiro, demonstrando que a colonialidade<sup>10</sup> do pensamento ainda está sendo reproduzida em nossa sociedade. Mesmo a resposta que considera o português melhor por ser mais complexo apresenta preconceito contra a língua brasileira, já que a considera menos sofisticada do que a língua falada em Portugal. Por outro lado, já vamos encontrar respostas que não consideram as duas línguas nem melhor nem pior, apenas diferentes.

Nas respostas à terceira pergunta (Você acha que algum estado ou região brasileiros fala melhor o português? Qual?), vamos encontrar sete respostas negativas, as quais apresentam como principal justificativa o fato de que cada região tem seu “jeito de falar”, “tem sua variação”, novamente apresenta-se o reconhecimento de que o Brasil é multilinguístico e multidialetal. Apenas três alunos responderam que sim: um deles justificando que há regiões que têm “um sotaque diferente e aprimorado”, embora não tenha citado nenhuma; outro apenas citou os estados da Bahia (Nordeste), Rio de Janeiro (Sudeste) e Goiás (Centro-Oeste) como exemplos; e uma aluna apontou a região Sudeste como exemplo. Apesar de ambos não justificarem suas escolhas, podemos levantar uma hipótese a respeito, a qual está muito relacionada com a representação desses estados pela Rede Globo através de suas telenovelas, o que leva muitos estudantes a identificarem-se com a fala de seus personagens preferidos. Embora não se identifique o mito 5, ditado pelo padrão linguístico lusitano, observa-se que outros mitos estão sendo formados, ditados pela mídia.

---

10 A colonialidade é um fenômeno histórico complexo que se estende ao presente e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução de relações de dominação (RESTREPO, BOJAS apud MOTA NETO, [entre 2000 e 2014]).

Com a quarta pergunta (Você acha que algum estado ou região brasileiros fala pior o português? Qual?), obteve-se também sete respostas negativas com as mesmas razões apresentadas na resposta à questão anterior de que cada região tem seu “jeito de falar”; um aluno justificou que “cada região tem sua deficiência em vários pontos da língua portuguesa”, numa clara referência ao dialeto padrão; um estudante respondeu que não sabia; e duas estudantes responderam que sim, uma justificou que alguns estados “não têm um interesse aprimorado no conhecimento” sem exemplificar quais e a outra deu como exemplo o Nordeste, justificando que a região “tem o índice muito baixo porque depende do governo dar educação de qualidade e as pessoas se esforçarem”. Essa última resposta denota o reconhecimento da desigualdade social brasileira da qual o Nordeste é umas das vítimas, por outro lado, observa-se o mito de que os nordestinos falam pior porque não têm instrução (mito 4). No entanto, o Nordeste, apesar de todos os seus problemas sociais, foi a região que obteve as melhores notas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015<sup>11</sup> e tem as dez melhores escolas públicas do Brasil, segundo o Instituto de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira (INEP)<sup>12</sup>.

Para a quinta pergunta (Você acha que algum colega da turma fala melhor que os outros? Por quê?), metade dos alunos respondeu que “sim” e a outra metade respondeu que “não”. Entre as justificativas para as respostas afirmativas, encontram-se as seguintes: “o conhecimento ajuda bastante”; “pois tem conhecimento acima do existente”; “porque alguns alunos não se importam com a parte mais formal da língua, já alguns a valorizam mais”; “depende da pessoa, da criação e da educação”; “às vezes um é melhor que o outro em certas disciplinas e isso acontece com o português também”. Entre as justificativas para as respostas negativas, encontram-se: “Todos

---

11 Segundo a matéria do Jornal O Globo de 04 de outubro de 2016. Disponível em: <https://support.google.com/webseach/answer/722096?p=AMP&visit> Acesso em: 14 jun. 2018.

12 Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/nordeste-tem-as-melhores-escolas-publicas-no-enem>. Acesso em: 14 jun. 2018.

têm capacidade, depende da educação”; “vai do nível escolar”; “Todos falam com uma só naturalidade”; “Todos falam da mesma forma”. Pode-se constatar a relação da maioria das respostas com o mito 4 apresentado por Bagno de que as pessoas sem instrução falam errado o português, enquanto as que têm maior nível de instrução falam certo.

À sexta pergunta (Você acha que algum colega fala pior do que os outros? Por quê?), a maioria dos estudantes (seis deles), respondeu que “sim” e quatro que “não”. Entre as justificativas às respostas positivas estão: “porque uns aprendem mais rápido que outros”; “porque é muito difícil interpretar algo”; “pois ainda não melhorou a linguística”; “por falta de leitura”; “é possível observar um aluno em particular”; “geralmente os que são do interior, acho que por hábito do lugar onde mora mesmo”. Para as respostas negativas, não houve nenhuma justificativa. Mas, pelas justificativas anteriores, pode-se observar uma compreensão de um aluno da existência de diferenças (variedades), bem como alguns preconceitos, por parte dos demais estudantes, relativos a língua, entendida como difícil (mito 3), e aos colegas que não dominam o dialeto padrão, por isso falam pior (mito 7), além do mito de que as pessoas do interior falam mal.

Quanto à questão sete (Você acha que algum professor fala melhor que os outros? Por quê?), seis alunos responderam afirmativamente e quatro negativamente. Entre as justificativas para a afirmação, estão: “a professora de português fala mais bonito, com mais palavras bonitas”; “especificamente a professora de português, porque a formação dela é isto”; “depende da formação do professor”; “porque não são todos que se dedicam ao seu conhecimento”; “alguns não têm muitas maneiras”; “provavelmente por causa de sua formação”. Observa-se a predominância do mito de que o professor de português fala melhor do que os outros (apesar de que nas respostas à próxima questão, a maioria dos estudantes respondeu negativamente), porque domina a gramática (mito 7).

Entre as negativas, apenas uma estudante justificou, afirmando que “todos falam da mesma maneira”.

Vejam a resposta à oitava pergunta (Você acha que algum professor fala pior do que os outros? Por quê?). À essa pergunta sete alunos responderam que “não” e três que “sim”. As justificativas do primeiro grupo foram apenas duas: “pois todos são escolados” e “todos se expressam bem de sua maneira”. As do segundo grupo foram: “alguns sim, porque talvez não tiveram um interesse”; “por falta de escolaridade às vezes”; “por não visar a importância, já que sua área teoricamente não aprofunda a língua portuguesa”. Observa-se nessas respostas, novamente, a relação entre “falar bem” e a formação (mito 4), entre “falar bem” e o domínio da língua padrão (mito 7), e a crença de que os todos os professores devem ter interesse em aprender e/ou estudar o padrão para poder falar bem. Apenas uma apontou a valorização da diversidade.

À nona pergunta (Você acha que sabe português? Por quê?) apenas três estudantes deram respostas: uma delas respondeu apenas que “não”, não sabendo justificar o porquê; um aluno respondeu “eu acho que eu ainda não sei português, ainda não sei porque preciso aprender as Regras e essas coisas todas. Falar português é uma coisa, saber português é diferente. No meu ponto de vista vejo assim”; a terceira estudante afirmou o seguinte “Acho que sei um pouco mais que o básico. Gosto da matéria, não sou tão ruim”. Aqui observamos o mito de que o brasileiro não sabe português, porque não sabe as regras do dialeto padrão, embora saiba utilizar perfeitamente a língua portuguesa em todas as situações de uso nas quais está inserido.

Para a última pergunta, Entre as frases a seguir, quais soam melhor para você e quais não soam bem? Por quê? a) “Égua, isso tá tudo errado!; ”b) “Nossa, isso está tudo errado!; ”c) “A gente fomos na Feira do Livro com o professor Ismael.; ”d) “Nós fomos ao passeio para a Feira do Livro com o professor Ismael.”, apenas

uma aluna não deu resposta. Entre os demais, oito responderam que a frase a) e a frase c) não soavam bem, enquanto as frases b) e d) sim; uma das estudantes, no entanto, fez uma ressalva. E um apenas comentou a frase c) como “normal, porque é típico na nossa língua, às vezes ficamos até acostumados...”. Entre as justificativas do grupo de oito alunos, encontramos as seguintes:

1) “‘Nossa, isso está tudo errado!’ e ‘Nós fomos ao passeio para a Feira do Livro com o professor Ismael.’, porque são as frases que têm concordância e precisamos dela para soar bem nos nossos ouvidos”;

2) “A segunda e a quarta. Já as outras não soam bem, em alguns momentos ou contextos. Já que as vezes é necessário que exista melhor coerência na pronúncia e na escrita”;

3) “Porque algumas frases estão empregadas corretas [segunda e quarta] e em outras não [primeira e terceira]”;

4) “As segundas opções soam de forma coerente” [o aluno se referia à segunda e à quarta frase];

5) “(Nossa, isso está tudo errado!’ e Nós fomos ao passeio para a Feira do Livro com o professor Ismael), porque constitui nas duas o melhor sotaque na pronúncia ao falarmos”;

6) “Na sociedade em que vivemos seria: ‘Nossa, isso está tudo errado!’ e ‘Nós fomos ao passeio para a Feira do Livro com o professor Ismael’. E para alguns que não se importam e ‘honra’ sua criação é: ‘Égua, isso tá tudo errado! ‘A gente fomos na Feira do Livro com o professor Ismael.’ É normal ter discordância, mas o respeito é a base para o equilíbrio”;

7) “2ª e 4ª, porque é o certo e é mais bonito”;

8) “Errado [a e c], pois não há concordância verbal” / [b e d] “Soam bem, porque há concordância verbal”.

Nas respostas dos estudantes, novamente percebe-se que a crença corrente é a de que o dialeto padrão é melhor, mais bonito, mais certo, enquanto os dialetos sociais e regionais são errados e feios. Por outro lado, alguns alunos apontam para a valorização e para o respeito ao falar regional (como o uso comum da gíria paraense “Égua”) e ao falar social (como “a gente fomos”), que é apresentado como uma característica do falar brasileiro.

O que podemos constatar, por meio dessa breve pesquisa, é que os estudantes já estão conhecendo, analisando e confrontando as diferentes manifestações linguísticas, caminhando para a valorização e preservação da variedade linguística brasileira, pois se reconhecem nessa variedade. No entanto, observamos também um conflito de identidade<sup>13</sup>, causado principalmente pela exigência de domínio do dialeto padrão, com a qual se sentem obrigados a se identificar. Assim, ao mesmo tempo que se reconhecem e querem valorizar e ver valorizados os seus dialetos regionais e sociais, acabam menosprezando e negativizando suas próprias identidades e a dos demais colegas ao tentar alcançar o dialeto “ideal” e querer que os demais também o façam.

## | Considerações finais

Apesar de simples e breve, essa pesquisa apresenta um rico panorama das crenças, valores e preconceitos que permanecem no ideário brasileiro, servindo como ponto de partida a pesquisas mais profundas em torno do tema do preconceito linguístico, o qual sempre vem acompanhado de outros preconceitos culturais, sociais, regionais. Ela mostra que precisamos refletir e debater ainda mais acerca das crenças negativas que apresentamos em relação aos diferentes grupos, pois os condicionantes ideológicos

---

13 Segundo Mercer (apud WOODWARD, 2011), a crise de identidade acontece quando algo que se supõe fixo, coerente e estável, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. De acordo com Woodward, a crise de identidade acontece quando as exigências de uma identidade interferem com as exigências da outra (ibid.).



podem tanto contribuir com a democracia quanto ir de encontro a ela (PARO, 2016). As próprias instituições educacionais, que deveriam reproduzir o discurso democrático de igualdade, liberdade e solidariedade, acabam por reforçar as desigualdades, quando dicotomizam, classificam, demarcam fronteiras, normalizam os sujeitos, incluindo uns e excluindo outros. Isso acontece porque continuamos em busca de uma unificação das diferenças, em busca de uma verdade universal, de uma fixação das identidades em um único centro. O ensino de língua portuguesa é uma prova disso. No entanto, a valorização das variedades linguísticas sociais e regionais não depende apenas dos professores de português, mas de todos os interessados em uma educação democrática, pois de nada adianta o professor de português falar que não há variedades melhores e piores, se todos os outros continuarem reforçando a crença de que há. Enquanto essa interdisciplinaridade não chega, devemos continuar repetindo e repetindo que todas as variedades são importantes até que os mitos em torno da língua possam ser dirimidos e substituídos por identidades novas e renovadas.

## | Referências

ANUÁRIO do Pará 2012-2013/ **Jornal Diário do Pará**. – v. 2, n. 2, 2012. Belém: O Jornal, 2012.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). [S.l.: s.n.], 2000.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COUTO, H. H. do. Multidialealismo. *In.*: COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

DAMASCENO, A. **A 2ª República e a educação no Pará**. Belém: Editora Açaí, 2012.

DAMASCENO, A. **A educação nas constituições paraenses**: um estudo introdutório. Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1997.

ESCOLA E. E. F. DOM BOSCO. **Projeto Político Pedagógico**: construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais. Salinópolis-PA, 2007.

ESCOLA E. E. F. DOM BOSCO. **Projeto Político Pedagógico**: construindo educação comprometida com os novos desafios educacionais. Salinópolis-PA, 2013.

FERRAZ, A. P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. **Filol. linguist. port.**, n. 9, p. 43-73, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LE GOFF, J. Memória. *In.*: LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MOTA NETO, J. C. da. O giro decolonial na América Latina. *In: Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba*. [S.l.: s.n.], [entre 2000 e 2014].

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

# SINGULARIDADE E ESTILO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Natalia A. G. Grecco  
Alessandra Del Ré

## | Introdução

Sabe-se que o ambiente escolar, desde o início da aquisição da escrita, impõe padrões a serem seguidos pelos alunos, como as regras da gramática normativa, número mínimo e máximo de linhas para uma produção textual, tema e gêneros previamente determinados, entre outros. Essas imposições aprofundam-se com o passar dos anos de escolarização, principalmente, nos anos que antecedem o vestibular.

Nessa época, os alunos seguem fórmulas estipuladas pelos colégios e cursos pré-vestibular a fim de alcançarem um bom resultado na redação. Porém, mesmo diante de tantas regras, ao mesmo tempo que as seguem para alcançar seu objetivo, seja tirar uma boa nota ou passar no vestibular, conseguem, por meio de marcas de autoria, imprimir singularidade em seus textos.

Vale dizer que essa singularidade, estilo, individualidade, subjetividade, não fazem parte dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como pode-se observar nos PCNs, de 1ª a 4ª séries, com vistas ao ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à produção de textos, espera-se que os alunos expandam: “o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (p. 28).

O termo “estilo” aparece apenas uma vez para tratar da prática de leitura, em que se espera que o aluno utilize “indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do **estilo do autor**, etc.) e à intencionalidade” (PCNs, p. 78, grifo nosso).

Já os termos “subjetividade” e “singularidade” têm apenas uma ocorrência cada quando se fala sobre a importância de se pensar a literatura

[...] a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. (PCNs, p. 25, grifo nosso)

Nos PCNs do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, a palavra *estilo* aparece três vezes, uma na definição de gênero – forma composicional, estilo e conteúdo temático; e duas vezes como estilo individual de autores literários. Os termos singularidade e individualidade não aparecem e subjetividade aparece uma vez, porém também pensada para a leitura de textos literários. Entretanto, salienta-se que a questão axiológica, do posicionamento do sujeito no texto em relação ao discurso do outro, aparece:

Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1997, p. 22).

Sendo assim, neste trabalho, procuramos demonstrar como dois alunos, um aluno do segundo ano e um aluno do nono ano do Ensino Fundamental e que se encontram em diferentes momentos desse processo de aquisição da escrita, fazem esses movimentos autorais em seus textos. Para tanto, é necessário explicitar que, além da diferença de escolaridade, outras também se fazem relevantes. No primeiro caso, do segundo ano do E.F, trata-se de um aluno de uma escola municipal da cidade de Araraquara, interior de São Paulo. Já o segundo caso é de um aluno de uma escola particular, do município de Sertãozinho, também interior de São Paulo.

É importante justificar o uso dos termos singularidade, individualidade e subjetividade. Baseando-nos nas reflexões do grupo GEALIN/NALíngua<sup>14</sup>, neste trabalho iremos tomar os termos *singularidade* e *individualidade*, basicamente, como sinônimos, considerando-os como a manifestação expressa (perceptível) da subjetividade:

A subjetividade se manifesta em “atos singulares”, que o Círculo chama de “evento”, isto é, no discurso integrado a uma situação real, fruto do diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito.

É interessante ressaltar que o termo singularidade não aparece nenhuma vez na tradução de 2006 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mas o encontramos diversas vezes em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993), tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Para nós, fica claro que a singularidade está ligada a uma materialidade expressa, a um posicionamento do sujeito em determinado momento sócio-histórico, ao discurso diretamente inscrito em certo espaço e tempo, por isso irrepetível, único. [...]

---

14 O GEALin é composto por alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado da UNESP/FCLAr. O elo que une os trabalhos dentro do GEALin é a abordagem teórica, a tentativa de compreender o processo de aquisição da linguagem a partir das reflexões propostas por Bakhtin e o Círculo. O grupo GEALin faz parte do grupo NALíngua-CNPq docentes, de diferentes instituições (UNESP, UFRGS, UFAL, USP, UNICAMP, UNIFESP, UFPE) e aportes teóricos (cognitivista, laciana, gerativista e enunciativa), todos com um interesse comum pela Aquisição e estudo a partir de um mesmo corpus de crianças (0 - 7 anos) registradas desde o nascimento, periodicamente, em condições naturalísticas, em contexto familiar e escolar. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4240032996711008#identificacao>

Ora, a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sígnica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isto porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outro (ou outros) sujeito(s) imediatamente presentes ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o *eu* e o *outro*. Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro. (DEL RÉ *et al.*, 2012, p.62-63).

Sobre a individualidade, ainda com base em Del Ré *et al.* (2012, p. 60), podemos dizer que ela se manifesta nas escolhas dos elementos que compõem o enunciado, que Bakhtin (1997, p. 286) relaciona com o estilo: “Esses elementos podem estar mais ou menos aptos a expor a individualidade do sujeito. Assim, há gêneros propícios a um estilo individual (em especial, os gêneros literários) e outros que comportam um estilo geral”.

Para nós, portanto, a individualidade ou a singularidade é a materialização da subjetividade. Entretanto, ressaltamos que essas marcas não revelam o sujeito em sua totalidade – nem poderiam! – visto que o sujeito não é um ser acabado, pois está sempre em contato com outros discursos, eventos e inserido em um contexto histórico-social que influenciam sua subjetividade.

Dito isso, para analisarmos como esses alunos posicionam-se em seus textos frente às imposições da escola e do vestibular, partimos de uma abordagem dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1992, 1997; DEL RÉ *et al.*, 2014a, b), e das ideias de Abaurre *et al.* (1997), Possenti (2009) e Geraldi (2010, 2011), as quais são tratadas a seguir.



## | Aporte teórico

De acordo com Possenti (2008, p. 203):

Se se acredita que a escola uniformiza os alunos, elimina sua individualidade, etc., significa que a escola tende a promover a adoção de um estilo homogêneo por parte de sua clientela. Quando ela é bem-sucedida nessa tarefa, acaba produzindo alunos que escrevem (sempre) as mesmas coisas do mesmo jeito. Isto é, textos tipicamente escolares, as conhecidas “redações”.

Embora haja fatores que realmente homogeneízam o texto em sala de aula, não se pode relegar o fato de que existe um sujeito que faz suas próprias escolhas ao escrever, seja a de seguir os padrões, seja a de se opor minimamente a eles.

Quando um sujeito se posiciona em uma produção textual, é importante salientar sua relação com o outro – escola, vestibular, família, professor, etc. Essa relação fica evidenciada no pensamento bakhtiniano. no conhecido texto “Os gêneros do discurso”, presente no livro *Estética da Criação Verbal*. Nele, Bakhtin (1997) afirma que a individualidade se manifesta nas escolhas que o sujeito faz para compor o enunciado e, ainda, relaciona essas escolhas ao estilo individual que, por sua vez, segundo ele, depende do gênero discursivo em questão. Compartilhamos, nesse sentido, da ideia de Geraldi (2010, p. 123), para quem a linguagem faz parte do processo de constituição da subjetividade e “marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham”.

Portanto, consideramos que o conteúdo do psiquismo individual é também social; as manifestações ideológicas são tão individuais quanto sociais. Todo produto ideológico leva consigo a marca da individualidade de seus criadores. Esta marca também é tão social quanto qualquer particularidade do signo e das manifestações ideológicas. “Todo signo, inclusive o da individualidade, é social.”

(BAKHTIN, 1992, p. 59). Nas palavras de Sobral (2009, p. 47): “[...] insistimos que o Círculo de Bakhtin teoriza precisamente sobre a individualidade, o sujeito, mas, realisticamente, em suas relações com outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele.”. O autor ainda completa: “O sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma ideia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso” (SOBRAL, 2009, p. 55).

Para o Círculo de Bakhtin, portanto, o “eu” só pode se constituir em relação ao outro, em contato com o outro. Por isso, ao escrever um texto, o sujeito posiciona-se frente ao contexto social em que está inserido, bem como frente a seus possíveis interlocutores.

Percebemos que, embora os textos passem por uma homogeneização (o estilo escolar), os alunos realizam pequenas movimentações dentro do gênero. Essas movimentações singulares nos levaram a questionar sobre o estilo desses escreventes. Acreditamos, com base em Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Possenti (2008, 2009) e Geraldi (2010) que a ideia de estilo esteja ligada a uma singularidade que dá acabamento ao enunciado “em consonância com as características dos gêneros do discurso, com os valores que movimentam uma esfera de atividade e com o projeto de dizer do autor e a história que o constitui” (MENDONÇA; GRECCO, 2014, p. 55).

Possenti (2008, p. 215) concebe estilo como *a escolha fruto de um trabalho*. Logo, para ele:

[...] se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis, terá que “trabalhar” a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No *como* [grifo do autor] o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter.

Assim, se o sujeito, considerando o momento e a situação em que fala, e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, dentre os recursos linguísticos que tem à disposição, os mais adequados, não se pode afirmar que estilo é desvio. Mas sim, reiteramos, uma escolha consciente do trabalho com a linguagem. São essas marcas de adequação ou inadequação que procuramos nos textos que são apresentados neste trabalho. Para tanto, usamos o paradigma indiciário, difundido amplamente no Brasil por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

Esse método de análise foi explicitado pelo historiador italiano Carlos Ginzburg (1999) que afirma que observar indícios, marcas singulares, sempre foi um recurso utilizado ao longo de toda história da humanidade. Segundo Ginzburg, nomes como Hipócrates e, na ficção, Sherlock Holmes partiam desse paradigma, uma vez que observavam indícios singulares nos casos com que tomavam contato, para, a partir deles, tirar uma conclusão sobre determinado fenômeno. No Brasil, o paradigma indiciário é utilizado amplamente em pesquisas qualitativas. Na área da aquisição, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) tornaram-se referência na utilização do método.

É válido dizer que, em nossa dissertação de mestrado (GRECCO, 2012), tratamos da questão de como as crianças, logo no início do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, escrevem suas produções pensando e adaptando sua escrita à avaliação do outro, naquele caso, principalmente em relação ao discurso da professora, utilizando o paradigma indiciário. Nesse trabalho, as crianças reescreviam narrativas lidas pela professora, além de retomar em suas produções o discurso e a forma das narrativas, isto é, a quase reprodução da história, ressaltando os pontos mais relevantes para elas, bem como das marcas do gênero lido. A resposta trazida pelos textos baseava-se no discurso esperado pela escola e pelos pais, ou seja, a reprodução do discurso de poder ouvido pelo aprendiz. Porém, mesmo com a quase reprodução do que era solicitado, pequenas

marcas de individualidade eram trazidas pelos alunos. São essas marcas que procuramos neste trabalho, agora, comparando duas faixas-etárias em diferentes contextos de produção.

## | Metodologia

Geraldi (2010, p. 88) afirma que:

Ao atribuímos valor crucial ao evento, assumimos que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida [...].

A partir dessa afirmação, em nossa análise, devemos considerar como pontos centrais o ato único, a singularidade do sujeito e do contexto de produção – o escolar. Podemos considerar um sinal de emergência da singularidade nos textos a contrapalavra, entendida aqui como uma resposta ao outro: professor, material, pais, vestibular, etc. Segundo o autor, temos distintas histórias de relações com os outros e internalizamos diferentes palavras que funcionam como contra-palavras, ou seja, “palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós” (GERALDI, 2010, p. 88).

Deste modo, observando o trabalho dos sujeitos, que respondem a uma alteridade, com o texto, faremos uma análise qualitativa e baseada em sinais, baseando-nos no paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1999) e trabalhado no Brasil por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

Analisaremos, assim, dois textos produzidos em gêneros e contextos diferentes, por sujeitos diferentes. O primeiro foi recolhido no ano de 2010, de um aluno do segundo ano do ensino fundamental, agora

chamado de J., de uma escola pública de Araraquara, situada na periferia da cidade, em um bairro populoso, rodeado por conjuntos habitacionais. A escola pertence ao sistema municipal de educação e é uma das maiores da região. Contempla aproximadamente 1.600 alunos do ensino fundamental, da educação complementar (que consiste em atividades extraclases em outro período do dia, como capoeira, dança, teatro, etc.) e, ainda, da educação de jovens e adultos (GRECCO, 2012).

Como podemos notar pela própria caracterização da escola, os estudantes pertencem a uma classe social economicamente desfavorecida. Tinham uma professora bastante dedicada à produção de texto, pois já no segundo ano escreviam pelo menos um texto por mês. É importante ressaltar que os textos produzidos por esse sujeito não tiveram nenhuma interferência de nossa parte, ou seja, não propusemos nenhum tipo de exercício direcionado para a coleta de dados. Todas as produções que dispomos foram recolhidas mensalmente após as atividades de praxe propostas pela própria professora.

A maioria das produções solicitadas pela professora de J., inclusive a que vem a seguir, são reescritas, ou seja, após a leitura de um livro pela professora, os alunos deveriam reescrever a história. É um tipo de proposta interessante, pois podemos observar as escolhas feitas pelo aluno ao ressaltar ou apagar partes da história, além de ser possível perceber a preocupação dele com seu interlocutor direto – a professora.

Já o segundo texto foi produzido por V., aluno do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Sertãozinho, interior de São Paulo. A escola situa-se em um bairro de classe média da cidade e atende a um público com uma demanda específica de aprovação em vestibulares. A escola utiliza o material oferecido por uma grande rede conhecida principalmente na área de pré-vestibular. Neste caso, também foram recolhidas

produções sem qualquer interferência ou aplicação de atividades específicas para a pesquisa, apenas foram seguidas as atividades propostas pelo material e pela professora da classe. Segundo o material dessa rede, o nono ano tem foco na dissertação, editorial e artigo de opinião, gêneros mais argumentativos, além de, em um bimestre, solicitar a análise e a produção de poemas, que é o gênero que aparecerá a seguir na análise.

## | A produção de J.

Reproduzimos abaixo a produção de J., uma reescrita do livro *O coelho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha.



Nessa atividade, João começa seu texto com “Era uma vez” e termina com “viveram felizes para sempre”, o que pode corroborar a afirmação de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) sobre o estilo escolar ou, o que nos parece mais adequado, que os alunos nessa fase utilizam essas expressões como um modelo, ou seja, são influenciados por características do gênero com o qual estão em contato. Afirmamos isso porque o texto original, de Ruth Rocha (1994), não começa ou termina com esse tipo de expressão, começa apenas com “Vivinho era um coelho” (p. 3) e termina com “Cada um deve seguir sua vocação” (p. 18). O final da história de Ruth Rocha também mostra uma característica desse tipo de narrativa infantil, que muitas vezes possui um cunho moralizante.

É interessante notarmos como o gênero (pensado como certa estabilidade no encadeamento dos enunciados) é importante para as crianças nesse momento de aquisição da escrita. A não-segurança em outros gêneros faz com que elas se apoiem em gêneros que lhes são familiares, como os contos de fadas, ou o diálogo, por exemplo, muito utilizado nas histórias infantis. Outra característica do gênero narrativo que nos chama atenção no texto de João são as descrições, como no trecho: “Vivinho era branquinho, fofinho e redondinho”.

Ligando o gênero às escolhas feitas pelos alunos ao escreverem seus textos, podemos destacar a questão do estilo que, analisado de modo pontual, no momento em que os alunos de nossa pesquisa escrevem, pode ser considerado um estilo escolar, em concordância com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, 2003). Para as autoras – cujos trabalhos também se apoiam em Bakhtin – o estilo é indissociável do gênero, uma vez que o próprio gênero agencia um estilo e, a depender do gênero escolhido, também agencia um estilo individual. Porém, durante a aquisição, elas acreditam que, mais adequado do que se falar em estilo individual, é pensar nele como estilo escolar, porque o aluno está sob influência do gênero e da esfera em que está inserido – a escolar – com as cobranças da professora. Sobre o gênero na escola, as autoras afirmam:

Defendemos o ponto de vista de que as tendências estilísticas presentes nas escritas dos sujeitos se manifestam preferencialmente em alguns gêneros discursivos que seriam, de uma certa maneira, mais propícios ao *querer-dizer* de cada escrevente. Esses, por outro lado, são gêneros com os quais as escreventes adquirem uma maior familiaridade durante seu processo de aquisição de escrita e, conseqüentemente, são mais explorados quanto aos seus recursos expressivos. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2003, p. 304).

Por esses motivos, acreditamos que João explora os recursos estilísticos das narrativas infantis, como os contos de fada ou fábulas, para produzir seu texto, como faz acrescentando o “Era uma

vez”, “Viveram felizes para sempre” e as descrições, por exemplo, “Vivinho era branquinho, fofinho, e redondinho”. Salientamos que essa descrição já está presente no texto original, de Ruth Rocha e João opta por conservá-lo. Além disso, ainda pensando nas características estilísticas do gênero, ele também insere vários diálogos, característicos da narrativa infantil, já com as características formais que o diálogo exige (dois pontos e travessão), oscilando entre citar a fala diretamente ou acrescentar o verbo “dizer”.

Porém, o que mais nos chama a atenção são as afirmações valorativas de João sobre a escola. A esse respeito, diz Bakhtin (1992, p. 294):

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação mais ou menos criador - das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Como podemos verificar até a quinta linha do texto, João escreve que Vivinho e seus irmãos foram à escola aprender a “comer gostosas verduras deliciosas”. Desse modo, a postura valorativa fica explícita pelo uso dos adjetivos, inseridos pela criança, o que é um indício de singularidade, ou seja, do trabalho da criança com o texto. Chegamos a essa constatação, pois, no texto original, há apenas o seguinte trecho: “Todos os dias Vivinho ia à escola com seus irmãos. Aprendia a pular, aprendia a correr... Aprendia qual a melhor couve para se comer” (ROCHA, 1994, p. 3). Aqui, podemos perceber a posição valorativa do aluno, seu posicionamento como sujeito sócio-histórico.



É claro que na história contada já existe uma posição valorativa sobre a escola a partir do uso da palavra “melhor”, porém o aluno concorda e acentua essa posição com as palavras “gostosas” e “deliciosas”. Sobre essa colocação de João, acrescenta-se: “Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz” (GERALDI, 2010, p. 47). Nesse texto de João, são essas contrapalavras que permitem entrever sua singularidade, principalmente, em razão de sua posição axiológica.

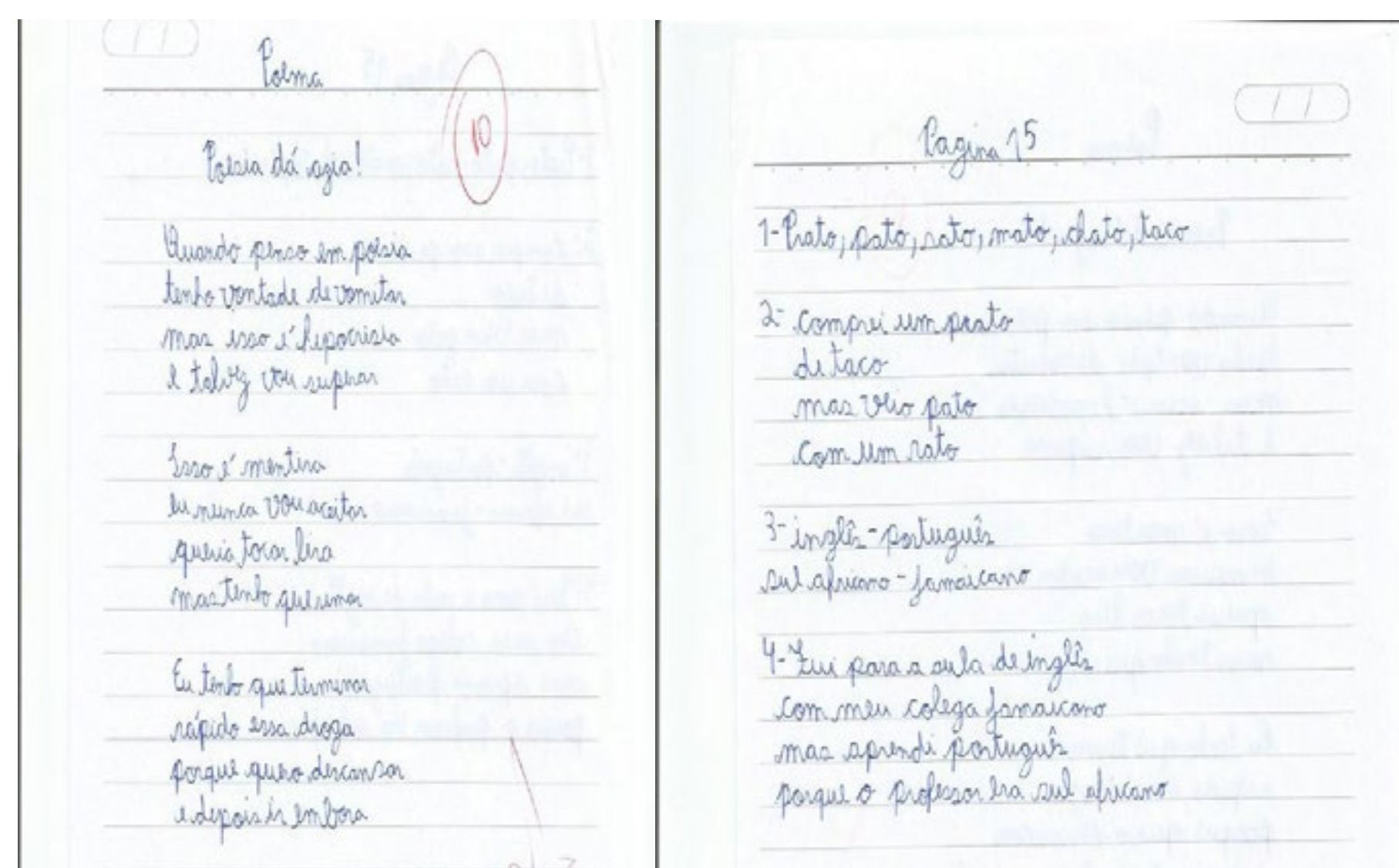
Assim, notamos que o aluno, após ouvir a história, deu um novo significado ao que ouviu e inseriu seus próprios valores. Além disso, ele ainda retoma essa afirmação valorativa a partir da linha 18, onde se lê “Mãe eu não fui só brincar eu fui aprender fazer ovos de páscoa com os meus amigos”. O que nos leva a pensar na valoração do aprender é o uso do advérbio só, uma vez que somente brincar não é uma atitude considerada boa na história, mas aprender a fazer ovos de páscoa sim.

Percebemos que essa posição valorativa de João é recorrente em sua escrita. Porém, não é um julgamento qualquer. Ele, com frequência, posiciona-se “a favor” do que o adulto aprovaria, do que o adulto “consideraria um ato correto”. Observamos, portanto, que o discurso do outro está muito presente em seu discurso pessoal, pois ele repete e confirma o discurso do que é considerado “certo” pelos adultos com quem convive, principalmente, o da professora, que é o seu enunciatário no contexto escolar. Também é possível pensar aqui na retomada que ele faz do discurso do trabalho na sociedade, discurso este que recorrentemente afirma que o trabalho é um modo de “vencer na vida”. Essa questão da valorização do trabalho também está presente em fábulas, como a da cigarra e da formiga, revelando o dialogismo transparente no texto de João, de modo que sua produção dialoga com discursos diversos com os quais ele tem contato.

Dessa maneira, podemos retomar Bakhtin (1997, p. 238) que afirma: “Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: [...] as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...]”. João já tem percepção de que seu texto dirige-se à professora, por isso, não se opõe ao discurso de autoridade dela.

## | A produção de N.

Nesta atividade, os alunos deveriam responder a algumas questões do material didático cujo foco naquele bimestre era o estudo da poesia. O material apresenta um breve texto sobre a rima – característica que já havia sido trabalhada anteriormente no próprio material – e afirma que ela pode despertar mais interesse em alguns alunos do que em outros, mas que é uma habilidade que deve ser treinada: “rimar é uma aptidão que se aprende” (sem autor, p. 15). A professora solicitou que os alunos respondessem os quatro primeiros exercícios, que se restringiam a rimar, com foco em aspectos formais, e depois escrevessem um poema utilizando as rimas já pensadas durante o exercício ou outras que achassem mais adequadas.



Aqui, nota-se que N. cumpre o que foi solicitado: “Comprei um prato/de taco/mas veio pato/com um rato”. Esse é um exemplo de como o gênero e outras imposições escolares conseguem anular o estilo individual, pois o objetivo de alcançar uma boa avaliação torna-se maior do que a construção textual. Se nos dois primeiros exercícios, N. aproxima-se dos demais estudantes, apenas cumprindo o que era necessário, no quarto exercício já há diferenças. Lê-se: “Fui para a aula de inglês/com meu colega jamaicano/mas aprendi português/porque o professor era sul africano”. O aluno cumpre a tarefa, utilizando as terminações -ano e -es, entretanto usa o *nonsense* para gerar humor, ou seja, ele consegue, ainda que em um contexto de cerceamento dos dizeres, imprimir seu estilo individual mais contestador, do mesmo modo que faz em outros gêneros.

Na confecção do poema, também se distancia do que foi feito pelos colegas. Tal distanciamento já pode ser percebido no título dado ao poema: “Poesia dá azia!”. Evidentemente, fica claro seu posicionamento contestador frente ao que foi solicitado, mostrado pelo termo azia e pelo ponto de exclamação que enfatiza as características negativas da tarefa a ser cumprida. N. coloca-se ainda mais contrário ao discurso escolar nos dois primeiros versos: “Quando penso em poesia/tenho vontade de vomitar”. A escolha vocabular evidencia seu posicionamento com as palavras azia e vomitar, todas relacionadas ao campo semântico de enfermidades.

Nos próximos versos (3 a 8), ainda cumpre o que foi solicitado em relação à forma, entretanto, a posição opositiva ao que foi pedido continua: “mas isso é hipocrisia/e talvez vou superar/Isso é mentira/eu nunca vou aceitar/queria tocar lira/mas tenho que rimar”. É importante percebermos que ele afirma que talvez supere o fato de não gostar de poesia, todavia, contradiz esse pensamento logo em seguida quando escreve que nunca irá aceitar. Em seguida, coloca que gostaria de tocar lira, mas tem a obrigação de rimar. Esse trecho levanta algumas questões: primeiramente, a de que ele provavelmente retoma a lira de sua memória de algum outro poema

e que, posteriormente, ele brinca com essa tradição, usando a contrapalavra e, ao mesmo tempo, rimando lira com mentira. Sendo assim, ele não descumpra o que foi pedido e ainda se manifesta contrariamente à solicitação.

Seu descontentamento fica ainda mais claro na última estrofe em que escreve que tem que “terminar rápido essa droga/porque quero descansar/e depois ir embora”. A escolha do vocábulo “droga” evidentemente marca o posicionamento do aluno, mesmo estando inserido no contexto escolar. Após a leitura do poema, é importante salientar que embora o contexto escolar, a solicitação do professor e o gênero sejam imposições que limitam as possibilidades de dizer dos alunos, eles conseguem, de modo mais evidente ou não, mostrar seu estilo e configurar indícios de autoria, uma vez que as marcas estilísticas repetem-se ao longo de várias produções durante o ano letivo. Esses indícios ficam evidentes a partir do posicionamento axiológico assumido por N. ao longo dessa produção, ou seja, da contrapalavra em relação ao que é esperado pela escola.

## | Considerações finais

É perceptível em cada uma das produções – não apenas essas que trouxemos como ilustração, mas as demais produzidas por esses e outros alunos – um trabalho com a linguagem que demonstra um estilo, que passa pelas respostas dadas às demandas solicitadas pela escola. No primeiro caso, da reescrita de um livro infantil, nota-se o desejo de devolver ao outro, à professora e aos responsáveis o que é considerado um bom texto, dentro dos padrões esperados, o que configura, conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), o estilo escolar. Isso pode ser percebido principalmente nos posicionamentos valorativos sempre em consonância com o discurso do adulto de “bom comportamento”: valorizar a escola, comer verduras, entre outros. Mesmo diante da padronização do estilo escolar, notam-se marcas de singularidade de J. ao excluir partes do livro infantil e ressaltar outras, ou seja, a partir de dada

tarefa, reescrever uma história infantil, ele consegue criar um texto autônomo, individual.

Já no caso de N., o posicionamento frente às exigências é outro. Ele ainda cumpre as exigências escolares, principalmente em relação à forma, que era uma clara solicitação do exercício do material utilizado pela escola. Sendo assim, o aluno não perde de vista o contexto em que está, que é o de avaliação, e cumpre o que lhe é solicitado. Porém, quando escreve o poema, posiciona-se axiologicamente e, de certo modo, critica a imposição escolar, não só nessa produção específica, mas em várias durante o ano, conforme Grecco (2017). Conclui-se, assim, que por mais que imposições sejam feitas ao longo da escolarização, principalmente nesta fase na qual se começa a estudar dissertação, marcas de individualidade ainda podem ser observadas nas produções textuais.

Por fim, vale ressaltar que, apesar de termos trazido apenas duas produções, uma de um aluno do segundo ano do ensino fundamental e outra de um aluno do nono ano, é interessante ressaltar que elas representam uma microcultura dentro de uma macrocultura, caracterizada por um contexto geográfico, sócio-histórico e econômico específico, que, no caso, é o Brasil (FINE, 1979). Microculturas com objetivos diferentes: uma escola pública e uma escola particular. A escola pública trabalhando a produção escrita por meio de reescritas de livros infantis, para introduzir o aluno na produção textual, e a escola particular já no nono ano do Ensino Fundamental, trazendo a discussão do vestibular e dos modelos que são impostos à produção textual desde muito cedo. E ainda que, em tese, os PCNs sejam o mesmo para as duas instituições, cada uma delas vai dar um enfoque diferente. Dessa forma, é muito difícil fazer generalizações a respeito da “produção textual” no Brasil, e nem era esse nosso objetivo. Por outro lado, o que fica claro é que, apesar das diferenças de demandas, de um lado, uma busca da criança por reproduzir um modelo do que se espera ser um bom texto (texto da criança do segundo ano) e, de

outro, a busca por “objetividade” que se pressupõe nas redações para vestibulares (texto da criança do nono ano), o sujeito aparece, se mostra e dá indícios de seu estilo.

## | Referências

ABAURRE, B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo, Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. **Explorando o discurso da criança**. São Paulo, Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 57-74, 2012.

FINE, G. A. Small groups and culture creation: The idioculture of little league baseball teams. **American Sociological Review**, v. 44, p. 733-745, 1979.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-180.

GRECCO, N. A. G. **Algumas marcas de singularidade nos textos escolares de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

GRECCO, N. A. G. **Estilo, autoria e contra-argumentação na aquisição da escrita**. Araraquara. 2017. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

MENDONÇA, M. C.; GRECCO, N. A. G. Aquisição da escrita e estilo. *In*: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

POSSENTI, S. **Questões para analista do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, R. **O coelhinho que não era de páscoa**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

## Anexos

1. "Era uma vez Vivinho e seus irmãos foram à escola, aprenderam a comer gostosas verduras deliciosas e Vivinho era branquinho, fofinho, e redondinho e seus irmãos eles queriam escolher uma profissão. - Mãe, que quero escolher uma profissão. - É filho, nossa qual é sua profissão. - Ser entregados de ovos de páscoa. - Nossa filho. E no dia seguinte Vivinho apareceu e Vivinho disse: - Mãe eu não fui só brincar eu fui aprender fazer ovos de páscoa com os meus amigos, essa é a Melinda, Julieta e Florindo e viveram felizes para sempre".

2.





— E com quem você aprendeu? — perguntaram todos.



— Com meus amigos.  
Eu não disse  
que estava aprendendo  
uma profissão?



E o pai de Vivinho falou:  
— Cada um deve seguir  
a sua vocação...



**ATITUDES  
LINGUÍSTICAS  
DO POVO ZO'É  
COM RESPEITO  
À SUA LÍNGUA E  
CULTURA**

Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

## | Algumas considerações iniciais

Neste estudo, de natureza linguística-etnográfica, focalizo atitudes linguísticas dos indígenas Zo'é com respeito a sua própria língua em duas situações interativas distintas: (a) entre gerações mais velhas e gerações mais novas; e (b) entre os Zo'é e os não índios. Essas atitudes foram registradas em diferentes momentos dos últimos 25 anos, época na qual tive a oportunidade de conviver com esse povo Tupí-Guaraní de recente contato, que vive em sua terra indígena localizada no município de Óbidos, norte do estado do Pará, a Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema.

O termo Zo'é 'gente genuína' (de [dzo] 'gente' + [ʔɛ] 'enfático' = [dzoʔɛ] 'gente genuína') e, como todo nome de referente absoluto, é usado como possuidor em construções possessivas. E como o seu referente é 'gente genuína', ou seja, os próprios Zo'é, funciona como possuidor de pertences deles próprios, como em *dzo'é awú* ([dzoʔɛ a'wu]) 'fala dos Zo'é', *dzo'é rekohá* [dzoʔɛ rekɔ'ha] 'lugar em que vivem os Zo'é', assim por diante.<sup>15</sup>

A língua Zo'é foi classificada por Cabral (1996) e por Rodrigues e Cabral (2002) como pertencente ao sub-ramo VIII da família Tupí-Guaraní, ao qual pertencem também as línguas Emérillon (Guiana Francesa), Wayãpí (Guiana Francesa e Brasil), Guajá e Ka'apór (Brasil). Mas é com o Emérillon que a língua Zo'é compartilha mais traços fonológicos, morfológicos e morfossintáticos (Cabral, em preparação).

---

15 Os Zo'é foram contatados na década de 1980 por missionários da Missão Novas Tribos do Brasil, uma extensão no Brasil da organização missionária evangélica americana *New Tribes Mission*, empenhada na conversão de povos indígenas ao fundamentalismo evangélico. Os Missionários permaneceram em área Zo'é até 1990, quando o então presidente da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Sydney Possuelo, oficializou uma nova política para índios de recente contato, criando uma base de proteção aos Zo'é. Na época da chegada da FUNAI, os Zo'é contavam 80 indivíduos, mas antes do contato com os missionários a população era bem maior, como atestam os relatos dos próprios Zo'é sobre inúmeras mortes ocorridas nessa época, causadas principalmente por surtos de gripe e outras doenças para as quais os Zo'é não tinham imunidade.

A minha primeira ida aos Zo'é ocorreu em julho de 1992, época em que apenas alguns de seus indivíduos conheciam poucas palavras do Português. Venho observando, desde então, uma série de atitudes linguísticas por parte deles, as quais refletem, por um lado, a sua preocupação com a integridade de sua língua nativa na fala dos mais jovens e, por outro lado, uma enorme generosidade na aceitação do uso agramatical de sua língua pelos *kirahí* 'não índios', além da fundamental necessidade de privacidade no uso de sua língua em contextos em que suas conversas são ouvidas pelos *kirahí*.

O termo *kirahí* é cognato de *karaíβ* 'branco estrangeiro, europeu' do Tupinambá, de *karaí* 'brasileiro' do Emérillon, de *karaí* 'qualquer pessoa que não seja índio' do Ka'apór, de *karaíw* 'não índio' do Tembé, de *kara'íwa* 'não índio' do Kamaiurá, de *karai* 'não indígena' do Kaiowá, e de *kara'íwa-watu* 'não-indígena' do Awetý, portanto, um termo bastante antigo, provavelmente já usado para se referir aos indivíduos pertencentes a outra categoria étnica (ou social) antes mesmo dos primeiros contatos com os europeus. Uma etimologia possível para *karaíβ* seria *kár* 'coisa' + *-aíβ* 'ruim' = 'coisa ruim'. Cognatos do tema *-aíβ* 'ruim' do Tupinambá são encontrados na quase totalidade das línguas da família Tupí-Guaraní, ao passo que o tema *-kár* 'coisa, algo' é encontrado fossilizado no verbo *karú* 'comer (intransitivo)' (< PTG\**-kár-?ú* / *kár* 'coisa, algo' + *-?ú* 'ingerir' = 'ingerir algo, coisa') nas línguas dessa família linguística.

Os dados linguísticos que serviram de base ao presente estudo foram coletados em situações de fala natural, gravadas<sup>16</sup> com a permissão dos Zo'é, sempre cooperativos. De alguma forma, os Zo'é entenderam o porquê de tantas gravações e escrita de sua língua, haja vista o interesse deles em cooperar com os registros, muitas vezes espontaneamente. Mas há também o interesse dos Zo'é em ver o outro, o não Zo'é, falar a sua língua gramaticalmente correta.

---

16 Na década de 1990, usei para a gravação de dados da língua Zo'é gravadores analógicos e filmadora da marca Sony. Na década de 2000, foram feitas gravações em MD das marcas Sony e, também, em gravadores analógicos. De 2009 em diante, os dados passaram a ser gravados em sistema digital, gravador ZOOM A4.

Este estudo apresenta-se organizado em seis seções: (1) uma introdução que contém apresento a temática do artigo, algumas informações básicas sobre os Zo'é e como esse trabalho se encontra organizado; (2) uma seção que trata do zelo Zo'é pela integridade da sua língua na fala das novas gerações; (3) uma seção que mostra como os Zo'é facilitam a comunicação com os não índios; (4) uma seção sobre estratégias utilizadas pelos Zo'é para não se fazerem entender pelos não-índios, protegendo assim a sua privacidade; (5) uma seção que traz algumas observações sobre empréstimos do Português na língua Zo'é; e (6) uma última seção que reúne algumas reflexões sobre atitudes linguísticas dos Zo'é quanto ao uso e preservação de sua língua na história do contato com os *kirahí*.

Este é provavelmente o primeiro estudo que trata de atitudes linguísticas de um povo indígena de recente contato, com respeito ao uso de sua língua entre membros do grupo e entre estes e os não-índios, mas é também um dos raros estudos que descrevem situações em que gerações mais velhas de povos indígenas corrigem gerações mais novas quanto aos desvios das normas vigentes.

## | O zelo Zo'é pela integridade da sua língua na fala das novas gerações

Em várias situações, observei o cuidado dos Zo'é com o falar bem a língua por parte das gerações mais jovens. Uma dessas situações foi durante a minha segunda ida à Frente de Proteção Etnoambiental Cuminapanema - FPEC, em 1996, antes chamada de Frente de Contato Cuminapanema. Conversava com *Bój*, um senhor na época com 29 anos, sobre o corpo humano e suas partes, e seus dois filhos mais velhos, *Kitá* (cinco anos) e *Wajihã* (dois anos) participavam da conversa. Foi então que *Bój*, ao apontar para o meu nariz, vê *Kitá* adiantar-se e pronunciar a palavra *nambí*. *Bój* imediatamente lhe corrigiu dizendo: *namĩ*), *ehó βukãj!* *n-a-m-ĩ*!)

Esse acontecimento chamou-me a atenção, pois era a primeira vez que via um Zo'é corrigindo a fala de uma criança. O fato também me interessou muito, pois a língua Zo'é, diferentemente das demais línguas da família Tupí-Guaraní, tem a forma *namĩ*) nasal e não *namí*, com *i* oral, como ocorre nas demais línguas do sub-ramo VIII – Emérillon, Wayampí, Guajá, e Ka'ápor –, no Kamaiurá, sub-ramo VII, no Asuriní do Tocantins e Tembé, sub-ramo IV, no Asuriní do Xingu, sub-ramo V, no Kayabí, sub-ramo VI, ou *nambí*, como no Tupinambá, sub-ramo III, no Kaiowá, sub-ramo I, e no Guarayo, sub-ramo II. A pronúncia [*nãm'bi*] na fala de uma criança Zo'é e a imediata correção de seu pai dando-lhe a pronúncia correta é um fato muito interessante, tanto em uma perspectiva histórica, pois a pronúncia da criança evidencia uma inovação, como com respeito à atitude conservacionista do seu pai, vigilante quanto à obediência às regras fonológicas da língua.

Em Zo'é os temas são orais ou nasais. Em temas orais encontram-se os sons *b, d, g*, e em temas nasais *m, n, ŋ* (CABRAL, 1996, 2000, 2012). A língua Zo'é mudou o reflexo do PTG *\*namí*, com *i* final oral para *namĩ*), com *ĩ* nasal, de forma que essa palavra passou a integrar o conjunto de temas nasais. Caso essa mudança não tivesse ocorrido, hoje a palavra para 'orelha' em Zo'é seria [*da'bí*] e integraria o conjunto de temas orais. A correção feita por *Bój* da pronúncia *nambí* do seu filho *Kitá* evidencia o cuidado Zo'é para que as novas gerações preservem os padrões sonoros da língua que distinguem temas orais de temas nasais e que faz da língua Zo'é única na família linguística Tupí-Guaraní.

Em 2002, vivenciei outra situação que mostrou mais uma vez o zelo Zo'é pelas estruturas bem formadas de sua língua, motivada pelos padrões morfossintáticos da língua. A situação foi a seguinte: os Zo'é estavam construindo um novo telhado de *owi* 'ubim' para o consultório odontológico. É por meio de mutirão que eles fazem as coberturas das edificações usadas pela FUNAI e pelos servidores da Secretaria de Estado de Saúde Indígena (SESAI), que atuam no Polo

Base da área Zo'é – a casa dos servidores da FUNAI, a farmácia, o alojamento para doentes em tratamento ou em fase de recuperação, o centro cirúrgico, o consultório odontológico, a casa do motor de luz, a casa dos equipamentos de energia solar, e a residência dos servidores do Polo Base.

Para realizarem a cobertura das casas, os homens coletam as palhas, as mulheres as tecem e, quando já tecidas, os homens as acomodam e fazem a sua amarração nos tetos das edificações.

No final da manhã do primeiro dia da cobertura do consultório odontológico, os Zo'é voltavam para as suas respectivas casas e eu perguntei a *Kurú*, um jovem senhor, se todos os Zo'é que deixavam o posto voltariam na parte da tarde. *Kurú* então respondeu que eles voltariam e que ele também voltaria para junto de mim. O trecho da fala de *Kurú* relevante foi o seguinte: *Ahápotát, a'úba, a'é adiré aját dé rupí*, cuja tradução é 'eu preciso ir, (mas) terminando de comer eu volto com você'. Foi então que, imediatamente após a fala de *Kurú*, *Pahíhú*, uma senhora de aproximadamente 46 anos, o corrigiu dizendo: *aját dé purí* 'eu volto com ou para junto de você'. *Kurú* então refez sua fala considerando a correção feita por *Pahíhú*: *Ahápotát, a'úba, a'é adiré aját dé purí*. Na sua primeira asserção, *Kurú* usou a posposição *-upí*, quando deveria ter usado a posposição *-purí*. A primeira (*-upí*) corresponde ao caso semântico 'associativo (com movimento)' e a segunda (*-purí*) ao caso 'associativo (sem movimento)'. E visto que *Kurú* voltaria para junto de mim (para ficar comigo, sem movimento) e não comigo (em movimento), a construção correta seria com *-purí*. O uso de *-upí* só é possível quando alguém se associa a outro em movimento, como em *ahá dé rupí* 'eu vou com você', em que "você", no caso, a companhia, é o local, ponto de referência da ação do "ir" do sujeito "eu". Uma tradução mais adequada para *ahá dé rupí* é 'eu vou por você, ou tendo como referência "você". Já a posposição *-purí* é usada quando se trata de uma associação ou companhia estática. E como *Kurú* voltaria para junto de mim, ou seja, para estar comigo, deveria ter usado a posposição *-purí*, e não *-upí*. Daí a correção feita por *Pahíhú*.

Fatos como esse mostram que os Zo'é estão vigilantes com respeito aos erros gramaticais cometidos pelos mais jovens. O desvio ocasional da norma cometido por *Kurú* e corrigido por *Pahíhú*, que não é sua parente próxima, mostra também que as gerações mais velhas podem corrigir as gerações mais novas, independentemente do grau de parentesco existente entre eles.

## | Facilitando a comunicação com os *kirahí*

Se por um lado os Zo'é zelam pela observância às normas da língua entre eles, na comunicação com os não índios são deveras generosos. Um fato que me chamou a atenção desde as minhas primeiras idas aos Zo'é foi o uso de predicados na terceira pessoa em suas interlocuções com os *kirahí*. Alguns exemplos são: *dodúri Sandra?* 'Sandra não vem?' ao invés de 'você não vem (Sandra)?'; *Ana dokíri* 'Ana não dorme?' ao invés de *enê derekíri, Ana?* 'você não dorme (Ana)?'. É possível que o uso de predicados na terceira pessoa seja um modo retórico de falar entre os Zo'é, mas não registramos esse uso quando os Zo'é falam entre si.

O fato é que, dado o uso constante de verbos na terceira pessoa ao invés de marcados para outras pessoas do discurso, muitos *kirahí* os interpretaram como sendo temas verbais base; e como não depreenderam das formas verbais as marcas flexionais de pessoa, passaram a combinar pronomes pessoais com temas verbais flexionados para a terceira pessoa, produzindo construções como *enê ohó*, literalmente 'você ele vai' ao invés de *erehá* 'você vai'. E como na língua Zo'é o alomorfe *o-* do prefixo de terceira pessoa ocorre preponderantemente em temas monossilábicos núcleos de predicados afirmativos, como em *o-hó* 'ele/ela/esse/essa vai/foi', *o-kít* 'ele/ela/esse/essa dorme/dormiu', *o-nán* 'ele/ela/esse/essa corre/correu', exceto em predicados negados, como em *do-hó-j*, 'ele/ela/esse/essa não vai/foi', *dopotári* 'ele/ela/esse/essa não quer/



quis', *dobobe'ój* ele/ela/esse/essa não dá/deu', deve ter influenciado a aquisição incorreta da morfologia verbal Zo'é pelos *kirahí*.

Além disso, os temas com mais de uma sílaba são mais recorrentes do que temas monossilábicos, o que deve ter contribuído para que os *kirahí* tenham tomado temas verbais na terceira pessoa como temas verbais base, associando a esses temas pronomes pessoais, como *eně kuhá*, literalmente 'você ele sabe', *jí potát* 'eu ele sabe'.

Mesmo vivendo longas e intermitentes temporadas junto aos Zo'é, alguns *kirahí*, embora se comuniquem com os Zo'é na língua destes, não aprenderam aspectos fundamentais da morfologia e morfossintaxe da língua nativa. Mas mesmo assim a comunicação se dá em língua Zo'é, como reflexo da política linguística implantada na área, na época em que o coordenador da frente era o senhor João Lobato. A política vigente nessa época exigia que os não-índios adquirissem fluência na língua Zo'é, de forma a fortalecer o uso da língua nativa, evitando o seu enfraquecimento, como havia ocorrido com as línguas de outros povos, contactadas na segunda metade dos anos cinquenta.

Tratamos adiante de outros três tipos de acomodações ou reduções observadas nas tentativas dos Zo'é de simplificarem sua língua para fins comunicativos com os *kirahí*.

Fato similar ao que ocorre com o uso de formais verbais na terceira pessoa ocorre também com nomes núcleos de predicados nominais. Em Zo'é, como outras línguas Tupí-Guaraní, nomes podem predicar. Os predicados que têm nomes como núcleo são existenciais, possessivos, atributivos ou equativos. A estrutura básica desses predicados é a mesma, e consiste em um sujeito enfático e um núcleo nominal flexionado por prefixo relacional, que marcará a contiguidade ou não contiguidade do determinante sintático do núcleo. Alguns exemplos de predicados nominais são os seguintes:

Com determinante contíguo:

*jí e r-orý*

1 1 R<sup>1</sup>-alegre

'eu sou/estou alegre ou eu tenho alegria'

*enẽ dé Ø-a'új*

2 2 R<sup>1</sup>-bonito/bondoso

'você é bonita, bondosa ou você tem beleza, bondade'

Com determinante não-contíguo

*Bój d Ø-orý-j*

Bój neg R<sup>2</sup>-alegre-neg

'Bój não está alegre'

*ji-awú Kurú*

R<sup>2</sup>-fala kurú

'houve fala de Kurú'

Prefixos relacionais são típicos das línguas da família linguística Tupí-Guaraní e flexionam temas nominais, verbais e posposicionais para marcar a contiguidade ou não contiguidade sintática do determinante, respectivamente R<sup>1</sup>- e R<sup>2</sup>-. Os outros dois relacionais são o R<sup>3</sup>-, que marca correferencialidade com o sujeito da oração principal, como em *d o-eság-i o-hý* 'não viu a sua própria mãe', em que o prefixo *o-* que flexiona o tema *-hý* 'mãe', marcando a correferencialidade do possuidor de 'mãe' com o sujeito do verbo *-esák*. Finalmente, o prefixo relacional R<sup>4</sup>- marca no tema que o seu determinante é genérico e humano, como em *t-ehá* /R<sup>3</sup>-olho/ 'olho humano'. A existência de um sistema de prefixos flexionais com essas funções relacionais em línguas da família Tupí-Guaraní foi observada pelo linguista Aryon Dall'Igna Rodrigues (1981[1912]), que os cunhou de 'prefixos relacionais'.

Os prefixos relacionais do Zo'é não foram apreendidos pela maioria dos *kirahí*, assim, ao formarem predicados nominais, os *kirahí* usam nomes flexionados pelo prefixo relacional, sem apreendê-lo, associando-os a pronomes dependentes, como é o caso do tema nominal *ji-awú* 'fala desse/dessa', usado pelos *kirahí* como base, à qual combinam pronomes pessoais dependentes: como ene *ji-awú* 'fala de alguém de você', resultando em uma construção tipicamente agramatical:

jí ji-awú 1 R <sup>2</sup> -fala 'minha fala (de alguém)'	em lugar de	jí e Ø-awú 2 2 R <sup>1</sup> -fala 'minha fala'
dé Ø-ehá 2 R <sup>2</sup> -ehá 'teu olho (de alguém)'	em lugar de	dé r-ehá dé R <sup>1</sup> -olho 'teu olho'

Outro uso observado na fala de vários *kirahí* é a pronúncia oral de sílabas finais de temas nasais como em [ẽ'nẽ] /enẽ/ pronunciado pelos *kirahí* como [e'nɛ], uma prática que pode, com o tempo, exercer alguma influência na fala das novas gerações Zo'é, com impactos na fonologia da língua.

Os Zo'é relevam todos esses usos agramaticais de sua língua quando cometidos pelos *kirahí*, uma atitude linguística de aceitação e cooperação. Nesse sentido, destaco também o intenso uso da expressão Zo'é pelos próprios Zo'é, em lugar da primeira pessoa exclusiva *oré*, em suas interações com os *kirahí*. Esta é outra atitude facilitadora da comunicação com os *kirahí*, pois estes não apreendem a diferença entre primeira pessoa inclusiva e primeira pessoa exclusiva. Por outro lado, os *kirahí* usam a expressão Zo'é em lugar da segunda pessoa do singular (*ere-* 'prefixo sujeito', *oro-* 'prefixo acusativo', *ene*) pronome independente, *nẽ* ou *dé* 'pronome dependente') e da segunda pessoa do plural (*pe-* 'prefixo sujeito', *poro-* 'prefixo acusativo', *pé* 'pronome dependente' e *pehẽ* 'pronome independente'). Alguns exemplos:

Zo'é	jiwýt	em lugar de	pehẽ	pe-jiwýt
Zo'é	3.voltar		2pl	2pl-voltar
'Zo'é volta?				'vocês voltam?'

Zo'é	kuhá	em lugar de	pehẽ	pe-kuhá	te so!
Zo'é	3.conhecer/saber		2pl	2pl-conhecer/saber	foc allet
Zo'é	conhece/sabe?				'vocês conhecem/sabem?'

Zo'é	d	o-kuháj	em lugar de	oré	oro-kuhá
Zo'é	neg	3-conhecer/saber		1excl	1excl-conhecer/saber
Zo'é	não	conhece/sabe'			'nós excl. não conhecemos/sabemos'

Os *kirahí* também não depreenderam o sistema casual da língua Zo'é, que possui, além de cinco casos morfológicos que flexionam nomes e pronomes, em geral – caso argumentativo, caso locativo pontual, caso locativo difuso, caso locativo situacional, caso translativo –, um caso dativo pronominal *-we*, que se combina com pronomes dependentes – e '1', *ne*) ou *dé* '2', *jane*) '1incl.', *oré* '1excl.', *pé* '2pl' –. Os *kirahí* não depreenderam da fala dos Zo'é este sufixo casual, de forma que usam formas pronominais puras em contextos em que deveriam usá-las flexionadas por *-we*, como mostram os exemplos seguintes:

enẽ	obeó	jí	em lugar de	ene	ere-obeó-potát	é-we
2	3-dar	1		2	2-dar-pot	2-dat
	'você	dar eu'				'você dará a mim'

Um outro uso agramatical verificado na fala dos *kirahí* e que eventualmente os Zo'é incorporam às suas respectivas falas, quando se comunicam com os primeiros é o uso da forma pronominal enfática de segunda pessoa *ene*) seguida do nome coletivo *kãn* em lugar da segunda pessoa enfática plural *pehẽ*) :

enẽ	kã	jiwýt	por	pehẽ	pe-jiwýt
2	col	3.voltar		2pl	2pl-voltar
'você coletivo ele/ela volta				'vocês voltam'	

Usos agramaticais da língua Zo'é pelos *kirahí* são inúmeros, mas os Zo'é não os corrigem. Suas atitudes são cooperativas, de aceitação e mesmo de acomodação ao uso que os *kirahí* fazem de sua língua, como é o uso de orações coordenadas em lugar de orações subordinadas. Em Zo'é, orações no modo correspondente ao modo subjuntivo do Português consistem em predicados verbais flexionados por prefixos relacionais e pelo sufixo *-ramẽ*. Dada a dificuldade dos *kirahí* em aprenderem a morfologia verbal de predicados no modo subjuntivo, os Zo'é substituem orações nesse modo por orações coordenadas no modo indicativo:

ahá	a'é	a-buhú-potát	em lugar de e	Ø-há-ramẽ	a-buhú-potát
1-ir	aí	1-guardar-pot		1 R <sup>1</sup> -ir-subj	1-guardar-pot
'eu vou, aí eu guardo'				'quando eu for, eu guardo'	

## | Os Zo'é e a preservação de sua privacidade

Nesta seção, relato duas situações que revelam atitudes linguísticas dos Zo'é em defesa da privacidade do seu coletivo. Em 2003, os Zo'é ganharam a extensão do sistema de rádio amador, antes restrito ao posto da FUNAI, para algumas de suas aldeias. Inicialmente foi uma festa, pois pela primeira vez uma aldeia poderia se comunicar com a outra. A própria rádio da base, que antes servia apenas para contato com os pilotos, com a FUNAI (Brasília) ou com o setor de saúde indígena em Santarém, agora era usada pelos Zo'é que passavam por ela para se comunicarem com as pessoas de suas respectivas aldeias.

Em 2006, encontrei uma situação muito interessante. Os Zo'é haviam criado uma língua secreta para se comunicarem entre eles via rádio. Obviamente não queriam que os *kirahí* entendessem o que eles falavam uns com os outros. A língua secreta caracterizava-se por uma melodia particular. Era uma versão da língua Zo'é cantada e combinada com a repetição da última sílaba dos núcleos de predicados compostos com o verbo potár 'querer, poder', o que dificultava para os *kirahí* a compreensão do que diziam.

Em 2008, os Zo'é já haviam mudado a língua adaptada para comunicação via rádio. Além de mudarem a melodia, passaram a pronunciar o flepe /r/ como uma vibrante múltipla e alongada, pois haviam percebido que o coordenador da FUNAI na área e alguns agentes de saúde haviam aprendido a decifrar parcialmente a primeira língua secreta. Para mim, todas essas inovações eram surpreendentes. Cheguei a pensar que as falas cotidianas e intensas entre aldeias via rádio poderiam ocasionar alguma influência na fala das crianças, pois estas passaram a usar essa versão de sua língua quando falavam entre si, em várias situações. Mas não, as linguagens secretas caíram em desuso sem afetar a dinâmica da língua. Nos meus retornos posteriores ao Cuminapanema, não mais observei qualquer uso de linguagens secretas nas comunicações via rádio. Por um lado, a maioria das aldeias tem seu próprio rádio, inclusive as aldeias próximas da base da FUNAI, de forma que menos frequentemente os Zo'é fazem uso do aparelho nela localizado. Com essa situação, os Zo'é não mais necessitam criar estratégias para não se fazerem entender pelos *kirahí*.

## | Algumas palavras sobre empréstimos do Português no Zo'é

Os Zo'é se mostram resistentes a empréstimos do Português. Com mais de três décadas de contato com os *kirahí*, pode-se dizer que os Zo'é incorporaram poucos empréstimos do Português a sua língua

nativa. Contam-se os nomes Zo'é emprestados do Português. Alguns desses empréstimos são *buhuhú* 'burro' (o missionário Toy chegou em território Zo'é, na década de 1980, trazendo um burro), *kahú* 'carro' (carros foram conhecidos por meio de filmes pelos Zo'é, em geral, mas alguns Zo'é que tiveram acesso a cidades experimentaram andar de carro), *hajú* [ha'dʒu] ~ [ha'dʒo] 'rádio' (amador), *jĩerú* [ĩ'ẽrũ] ~ [ĩ'e'ru] 'dinheiro', nomes de cidades, como *Santarẽn* [sãtã'rẽn], *Barasíri* [bara'sirĩ], *Merẽn* [mẽ'rẽn] 'Belém', e nomes próprios que têm sido usados como um dos nomes para nomear indivíduos Zo'é (cf. CABRAL *et alii*, 2016). Por outro lado, não foi observada a entrada de empréstimos do Português pertencentes às demais classes de palavras, ou mesmo empréstimos de elementos gramaticais.

A maior parte dos objetos culturais introduzidos pelos *kirahí* na FPEC recebem nomes Zo'é, como *torí mijõ* [tɔ'r' mĩ'jõ] 'comida de lume (pilha)', *jí* [jĩ] 'machado', *moẽahí* [mõ'ẽa'hi] 'coisa barulhenta (avião)', *moẽahí rupá* [mõ'ẽa'hi ru'pa] 'lugar do avião (pista de pouso)', *tatá rupá* [tah'ta ru'pa] 'lugar do fogo (fogão)', *ki'é bodohá* [ki'ɛ bɔdɔ'ha] 'enviador de folha (fax)', *piriké* [piri'kɛ] 'máquina de fotografar ou de filmar', *pirík* [pi'rik] 'fotografar ou filmar', *ji'ãng resaké* [ji'ãŋ rɛsa'kɛ] 'vedor de imagem/alma/sombra (espelho)', *FUNAI* [fũn'aj], entre outros.

## **| Algumas reflexões sobre atitudes linguísticas dos Zo'é quanto ao uso e preservação de sua língua na história do contato com os *kirahí***

As observações feitas até aqui mostram, por um lado, que os Zo'é são zelosos pela integridade de sua língua em termos lexicais, fonológicos e morfossintáticos. Estão sempre atentos à fala das novas gerações e a corrige quando estas cometem desvios do que concebem como norma. Os dois exemplos ilustrativos de correções

feitas à fala de pessoas mais jovens são apenas alguns dentre muitos outros que registrei durante minhas idas aos Zo'é. As correções do que as gerações mais velhas consideram erros ou desvios das regras e padrões de sua língua mostram também que há uma diferença entre desvios e variação. Há vários casos de variação fonética que distinguem a fala de indivíduos ou de grupos de indivíduos, mas essas variações não são vistas como erros, apenas como diferenças de pronúncia. Variações lexicais existem, mas são rejeitadas por alguns indivíduos que preferem o uso de uma palavra ou expressão a outras.

Quanto ao uso da língua pelos não índios, os Zo'é parecem terem se acomodado aos erros cometidos e cristalizados na fala dos *kirahí*. Procuram maximamente entender os *kirahí* e se fazerem entender por eles. É possível que essas acomodações tenham ocorrido desde os primeiros anos de contato com os missionários.

Recentemente observei na fala de um Zo'é, gravada em vídeo, o uso de palavras do Português em lugar de palavras Zo'é, o que muito me impressionou. É possível que os jovens que estão com um domínio mais avançado do Português estejam fazendo uso de alternância de código no nível de palavras e mesmo no nível morfossintático, uma prática que desconhecia até 2014, quando estive pela última vez na FPEC. Se essa alternância de código estiver se generalizando na fala dos jovens, quando estes se comunicam com os *kirahí*, temos uma situação preocupante, pois além da língua de contato fugir das regras e padrões morfológicos e morfossintáticos da língua original, pode passar a incorporar palavras e expressões do Português em detrimento de palavras e expressões Zo'é, o que poderá vir a influenciar a fala dos mais jovens quando estes se comunicam entre si. Felizmente as gerações mais velhas não falam o Português, apenas dele conhecem algumas palavras, e permanecem vigilantes à integridade de sua língua na fala das novas gerações. E a resistência dos mais velhos à sedimentação de empréstimos na língua Zo'é falada entre eles é, sem dúvida, uma atitude que mostra,



por um lado, o alto grau de vitalidade da língua nativa e, por outro lado a rejeição à entrada de elementos exógenos na língua nativa.

Não se pode prever o que ocorrerá no futuro com a língua de um povo de recente contato que conta com aproximadamente 345 indivíduos, a maioria constituída de jovens e que, embora tenham pouco contato com as cidades, interagem com os *kirahí* que trabalham ou pesquisam na FPEC e com outras pessoas indígenas ou não indígenas nas fronteiras de suas terras.

Os Zo'é certamente experimentaram outras situações de contato com índios Karíb que já habitavam ao norte do rio Amazonas para onde os Zo'é migraram, provavelmente entre o final do século XVI e meados do século XVII. Prova disso são empréstimos lexicais e fonéticos oriundos de línguas dessa família linguística na língua Zo'é. Empréstimos da Língua Geral Amazônica também são encontrados em Zo'é, mas empréstimos do Português são todos recentes, e estes, assim como a variedade da língua Zo'é usada pelos *kirahí*, podem, de alguma forma, exercer alguma influência na fala das novas gerações, sobretudo quando as velhas gerações, guardiãs da língua original, se forem.

## | Referências

CABRAL, A. S. A. C.; VAZ, A. Contextualizando o povo Zo'é na cultura e biodiversidade da região tapajônica. *In*: SIMÕES, M. do S. S. (org.). **Revisitando Cultura e Biodiversidade**: entre o rio e a floresta. v. 1. Belém: UFPA, 2012. p. 271-284.

CABRAL, A. S. A. C. Fonologia da língua Jo'é. **Universa** (UCB), Brasília, v. 1, p. 50-60, 2000.

CABRAL, A. S. A. C. Algumas evidências lingüísticas de parentesco genético do Jo'é com as línguas Tupí-Guaraní. **MOARA**, Belém, v. 4, p. 47-76, 1996.

CABRAL, A. S. A. C.; PENA, S. F.; PINTO, S. de B.; SILVA, A. P. C. E. Notas sobre empréstimos em Zo?é. *In*: CABRAL, A. S. A. C.; LOPES, J. D.; ISIDORO, E. A. (org.). **Notas sobre empréstimos em Zo?é**. v. 1. Brasília: LALLI – UnB, 2016. p. 81-90.

RODRIGUES, A. D. Estrutura do Tupinambá. *In*: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D.; DUARTE, F. B. **Línguas e Culturas Tupí**. Campinas: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UnB, 2010. p. 11-42.

RODRIGUES, A. D.; CABRAL, A. S. A. C. Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní. *In*: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (org.). **Línguas indígenas brasileiras**: fonologia, gramática e história. v. 1. Belém: EDUFPA, 2002. p. 327-337.

## | Abreviaturas

R<sup>1</sup>- = prefixo relacional que marca a contiguidade sintática do determinante;  
R<sup>2</sup>- = prefixo relacional que marca a não-contiguidade sintática do determinante; foc = foco; alet = modalidade alética; col = coletivo; dat = caso dativo; neg = negação; pot = modalidade potencial; 1 = primeira pessoa do singular; 2 = segunda pessoa do singular; 3 = terceira pessoa do singular; **2pl = segunda pessoa do plural**; 1excl. = primeira pessoa exclusiva.

**ATITUDES E  
CRENÇAS DOS  
FALANTES  
DE LÍNGUAS  
MINORITÁRIAS  
E POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS  
NO PAÍS**

Cristina Martins Fargetti

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

## | Introdução

Procuramos discutir neste ensaio as intervenções da sociedade brasileira em seus processos de manutenção e fortalecimento das línguas em território nacional, tendo em vista atitudes e crenças de seus falantes. Trata-se de ações que são adotadas para fortalecer, enfraquecer, divulgar ou até mesmo expandir o alcance de alguns idiomas. Independentemente do fim alcançado em cada ação direcionada para uma língua, a política linguística coloca ferramentas à disposição dos falantes e de seus palcos de decisão. São tantas decisões e ações que muitas vezes não são vistas como imposições políticas, mas como simples e corriqueiros acontecimentos, os quais são atribuídos aos já notórios movimentos históricos das línguas. Diante de atitudes e crenças dos falantes, que podem apontar, como lembra Aguilera (2008), direção de mudanças linguísticas em curso numa comunidade, com fatos linguísticos valorizados ou não, pensamos que políticas linguísticas podem ou não seguir tais direções, valorizando, ou estigmatizando, populações inteiras e sua relação com língua e cultura. Maher (2013) nos mostra, por exemplo, como populações indígenas têm resistido a políticas nefastas em relação a suas línguas, o que tem aparecido inclusive em documentários.

Contudo, mesmo que as políticas linguísticas sejam espaços experimentados pelas línguas, não se pode deixar de reconhecer que política é um espaço de escolhas e estas definem muitos caminhos a serem trilhados. Assim, promover um debate sobre tais caminhos contribui para esclarecer processos linguísticos significativos.

## | Um passo: não é o primeiro

A Ciência Política e a Linguística representam duas grandes áreas de saber, ambas com amplo reconhecimento científico, apesar dos preconceitos entre o público em geral, ancorados em senso

comum. Quando as palavras “política” e “linguística” são unidas, na expressão “Política Linguística”, formando um termo específico, seus significados são realocados, criando não um campo de saberes, mas um tipo de prática que tem sido objeto de reflexão nos últimos tempos.

Para Rajagopalan (2014), a colocação da palavra “linguística” formatando o significado da palavra “política”, além de ser uma mera adjetivação do substantivo central, “política”, também não se refere à ciência Linguística, mas se direciona ao referente “língua”, sendo, portanto, um espaço de discussão política para a língua e não para a Linguística. Desta forma, embora a Linguística e seus pesquisadores tenham políticas próprias, o termo “política linguística” não se refere a isso, mas ao que diz respeito às decisões sobre as línguas, que não estão, obviamente, a cargo dos linguistas, apesar de suas contribuições científicas para o pensar sobre as línguas.

As decisões consolidadas no campo da política sobre línguas podem e costumam ser perpassadas por ações que não representam unanimidade entre os falantes de uma língua. Os falantes de língua portuguesa sabem bem disso. Estão envoltos em um acordo ortográfico nada simples de ser consolidado. Logicamente não é aceito com naturalidade, revela muitos questionamentos, sendo inclusive contraditório, já que dificilmente conseguirá os objetivos os quais, se acredita, são pretendidos.

Há outras decisões sobre língua, como a ocorrida em vários municípios brasileiros, quando esses reconhecem a importância de outras línguas, assumindo o *status* de co-oficiais. Tal ação política já está em funcionamento no Brasil, tendo como principal mérito o reconhecimento oficial da existência, em território nacional, de línguas diferentes da portuguesa (FERREIRA DA COSTA, 2014; IPHAN, 2007). Este posicionamento reconhece que a identidade brasileira não se reduz a uma única língua e que também nenhuma língua pode substituir outra sem perda cultural. Com isso, expõe-

se o preconceito ainda existente de que falantes de outras línguas seriam menos brasileiros do que aqueles usuários do português como primeira língua, uma vez que, para combater esse preconceito, foi necessária esta ação. Percebemos, portanto, que há muito para avançar.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, quando diz em seu artigo 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, adota uma decisão política bastante equivocada para um momento em que o respeito e o reconhecimento de outras línguas estavam sendo fortalecidos. Ela parece e é uma decisão de base ideológica, a qual mantém a centralidade de uma língua, fato determinado desde antes do Marquês de Pombal, em seu Diretório dos Índios, no século XVIII, mas, logicamente, embora o fator jurídico seja o cume da política linguística, ele não é o responsável único pelo poder institucional e social da língua portuguesa no Brasil. A lei é o ponto que demonstra que esse poder existe, mas a construção histórica que estabeleceu uma língua na posição primordial sobre as outras não se inicia com a Constituição de 1988; ela se inicia com a conquista portuguesa, vencendo as guerras contra as comunidades pré-colombianas. Fortalece-se, sobremaneira, com o Marquês de Pombal e se estabelece aproveitando-se do poderio econômico das comunidades falantes de língua europeia.

Esta mesma Constituição estabelece em outro artigo, agora o artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (grifo nosso). Esse breve espaço para língua ainda coaduna com a falta de reconhecimento. Há uma incoerência no posicionamento: língua portuguesa oficial X língua indígena reconhecida aos índios. Contudo, tal incoerência somente é constatada na incongruência de posicionar uma língua como central e ao mesmo tempo não constatar, registrar e esclarecer a importância das outras. Ela não representa a identidade

nacional brasileira e ocupa o espaço de representante de numerosos grupos. Mas sendo otimista, pode-se vislumbrar um princípio de abertura para a construção da pluralidade linguística brasileira, ao reconhecer aos índios suas línguas e culturas, mesmo sabendo que foi a luta das comunidades a propulsora dessa confirmação legal no documento legislativo, embora não se mencione o valor dessas línguas para a identidade nacional<sup>17</sup>.

Ressaltamos, portanto, concordando com Sousa e Afonso (2015, p. 417), que, ao colocar o debate sobre pluralidade linguística, a Constituição Federal de 1988 foi decisiva também para reconhecer que existem outras formas de expressão em território nacional. Nesse sentido, observamos contradições que não podem ser ignoradas e merecem, inclusive, mais análises.

A escolha de qual variedade de língua deve ser ensinada na escola demonstra outra decisão sobre a língua. Todas as variedades diferentes da culta não possuem espaço nos bancos escolares. Mesmo que o estudante só domine uma variedade menos valorizada da língua, ao chegar à escola, ele deve se adequar ao novo uso da língua, quando muito não iniciar um processo de desvalorização da própria forma de falar.

A sociedade produz política de língua de diversas formas e no seu dia a dia (FERREIRA DA COSTA, 2009). Contudo, somente as políticas com maior destaque ou vindas de pessoas que estejam em espaços autorizados ganham espaço de discussão. As escolhas diárias, que podem estar presentes no ato de deixar de ensinar ao filho uma língua em detrimento de outra ou mesmo deixar de ensinar ao seu filho a língua materna de uma etnia, oferecendo uma alternativa que enfraqueça a cultura de uma comunidade, são deveras importantes para a vida de uma língua, mas ainda com pouca participação nos debates de língua e política. Estas decisões,

---

<sup>17</sup> É sabido que, desde a constituição de 1946, a concepção de língua nacional está expressa na legislação máxima brasileira.

como mostraremos, se ancoram em crenças e atitudes linguísticas e podem ou não fomentar políticas linguísticas, de forma *bottom up*, consolidando práticas que se consagram com o tempo em uma comunidade, como nos aponta Rajagopalan (2013).

Uma decisão de uma comunidade de fala seria, por exemplo, a adoção da escrita, e ela, por si só, representa uma ação de fortalecimento que se perfila com as consideradas grandes conquistas da humanidade. Vemos então que a escrita se confunde atualmente com sociedades desenvolvidas, e parece sinônimo delas, pois pensa-se que onde se escreve muito, se desenvolve mais. Nesse sentido, sociedades sem escrita são enquadradas em palcos alternativos, sem condições de igualdade com as letradas, e, devido a isso, muitas comunidades indígenas depositam nas mãos da escrita grande parte da responsabilidade pela revitalização de sua língua. Logicamente, por si só, a escrita tem seu valor, seu espaço, representa grupos e pode, certamente, oferecer mais vitalidade a qualquer língua, entretanto, seu poder é limitado, o que faz com que sua supervalorização, como alternativa única, seja realmente questionada.

Mesmo com prós e contras, porém, não se pode negar a importância dispensada pela escola indígena à escrita da língua indígena, uma vez que é ela quem a consolida como uma instituição. Como a quantidade de publicações em língua portuguesa é imensa, a escrita em língua indígena aparece em menor proporção. Podemos falar em uma naturalização do material escrito em língua portuguesa, levado para dentro das comunidades indígenas, o qual por vezes consegue como reação a construção de produtos educacionais nas línguas maternas das comunidades. Isso ocorre não por processo mimético, uma vez que estruturas linguísticas e gêneros textuais divergem, e se mostram como posicionamentos políticos, sem dúvida, que podem reposicionar a língua indígena. Desta forma, a escrita traz novos gêneros textuais que, mesmo ainda engatinhando dentro de algumas comunidades, alicerçam a prática do grupo.



Gnerre (1998) mostra que vários estudiosos que trabalharam com muitas línguas em torno do mundo contribuíram sobremaneira com a visão de que a escrita torna as sociedades mais desenvolvidas intelectualmente, como se houvesse um desenvolvimento cognitivo ligado aos saberes que somente a escrita pode oferecer, logicamente enfatizando a escrita propagada pela sociedade dita ocidental. O autor deixa claro que esta posição é bastante etnocêntrica. Contudo, a lógica nos obriga a considerar que fatos como esses contribuíram para a centralidade dada à escrita, o grafocentrismo, inclusive em comunidades tradicionais<sup>18</sup>.

A escrita é macro política linguística e, sem dúvida, um dos campos mais férteis para aplicação de novas ações em relação às mais diversas línguas. Nela se propaga muito mais que a língua, mas as escolhas sociais. A entrada nas escolas da língua portuguesa formal e singular, a mesma de norte a sul do Brasil, é uma marca disso. Ela chega bancada pelos enormes programas governamentais de livro didático; estes adentram as escolas indígenas, quilombolas, do campo, de pequenas cidades, entre outros espaços que não compartilham a realidade das grandes cidades. Portanto, é uma mudança de paradigma construir material em língua diferente da portuguesa para escolas dentro do Brasil.

A luta, então, é também contra a massificação de uma língua, oral e escrita. Isso no ponto negativo da massificação, onde ela ignora, diminui, subtrai, substitui outras formas de expressão linguística. A língua portuguesa é politicamente fortalecida, continua como a língua geral entre as comunidades e exerce ainda o poder de tornar invisível e tomar de sobressalto o local já demarcado.

Desta maneira, as línguas, mas também variedades de língua, enfrentam-se nos campos de suas ideologias, tendo do lado das línguas majoritárias o aparato social que as sustenta. As engrenagens

---

18 Sobre a inexistência de grafocentrismo em línguas indígenas de sinais, veja-se Fargetti e Sumaio (2016).

destas línguas majoritárias se movem com tanta sincronia e maestria que não é mais necessário externar novas políticas, pois as que existem nascem das crenças populares de que identidade e língua são elementos fixos e naturalmente definidos. A escrita de determinadas línguas, por exemplo, não representa nenhuma preocupação para seus falantes, seus espaços já estão definidos. No caso de algumas línguas, espaço nenhum. E isso aparece em crenças e atitudes em relação a suas línguas, tendo-se em mente que estas mudam sempre, mas têm, em atitudes de seus falantes, os direcionamentos peculiares para definir para que caminho essa transformação será guiada.

Ao sentar diante de um computador, esse equipamento oferece uma grande quantidade de línguas para as quais se poderá traduzir o texto digitado, mas não para todas. Terão menos chances de aceitação pelo teclado e demais equipamentos as línguas que são usadas por grupos minoritários e quase nenhuma chance as das comunidades tradicionais. Assim, muitas línguas são minorizadas, no sentido de serem menores, menos importantes; termo este utilizado na Espanha, principalmente, para se referir a línguas por vezes não minoritárias (como o galego, falado por muita gente), mas diminuídas em seu valor, substituídas sistematicamente pelas línguas oficiais<sup>19</sup>.

Já no primeiro instante, quando a possibilidade de tradução se apresenta, ela já está agendada dentro de uma limitação que isola diversas possibilidades de expressões humanas. Caso se queira caminhar um pouco mais, há a obrigação de pensar sobre como superar esse obstáculo. A tecnologia não é a ferramenta que conseguirá valorizar a língua, inclusive já está sendo usada para ultrapassar fronteiras, ou seja, seu uso fará a diferença. Contudo, esse exemplo simples mostra mais uma política de língua presente em ações corriqueiras, porém determinísticas.

---

<sup>19</sup> Ocorreu em Barcelona, de 19 a 21 de abril de 2017, o “I Congrés Internacional de Revitalització de Llengües Indígenes i Minoritzades”, o qual terá sua segunda edição no Brasil, em Brasília, a cargo do LALLI (UNB) e do LINBRA (UNESP), prevista para 2019.

Longe de uma visão catastrófica ou de conspirações, as sociedades são senhoras de suas políticas. Quem medeia direcionamento são: o poder e a capacidade de reação. Fazer política de língua perpassa a vontade de um grupo e sua capacidade de enfrentamento. Não estamos falando de um grupo étnico, mas de uma aldeia global, da necessidade de convencimento e de conhecimento, posturas que precisam ser adotadas por todos. Política linguística é de grupo minoritário e majoritário. Capacitar as pessoas para que elas percebam que um fator é determinante para o fortalecimento ou a morte de uma língua significa mostrar a elas que essa sociedade global é responsável por ações em qualquer parte deste mundo. Política linguística local também é global e a global, por sua vez, atua na local.

As línguas são sensíveis aos movimentos globais, principalmente às trocas globais, à necessidade de comunicação, de troca de experiência, de assunção de novas necessidades comunitárias, entre outros fatores. São novas posturas que são importantes com a chegada de novos contatos, de novos produtos, de novas perspectivas. Tudo isso se alinha à simples constatação de que a sociedade e sua língua constituem uma corredeira, como água, fluida (ORLANDI, 2009).

A política linguística tem o poder de tornar essa corrente mais turbulenta ou bastante suave sem, no entanto, poder acelerá-la demais nem tampouco pará-la. Não é possível estancar a água, cercá-la em uma barragem, um açude, um lago. Em algum momento a água desobedientemente ganhará seu rumo, talvez com muito mais fôlego que antes e por novos lugares. Isso porque ela não dependia somente da construção para ficar parada, mas exigia que se respeitasse a uma série de leis, as quais a mantinham ali. Sabendo que a qualquer momento, se não a satisfizesse, ela não se prenderia. Barrar a água não significa colocar diante dela uma barreira enorme, é necessário definir onde se permite essa barreira, como ela a permite e o que dela precisa ser liberado. Por outro lado, fazer uma corredeira não é uma tarefa simples.

Algumas línguas foram submetidas a uma política de extermínio, seja pela quantidade de barreiras que foram criadas, seja pelo assassinato de seus falantes. E, mesmo na convivência com outras línguas, não lhes foi permitido assumir outras direções e assim não tiveram força para enfrentar sozinhas a morte. Perderam sua vitalidade e foram invadidas. Outras línguas conseguiram, mesmo com toda a pressão, seguir outra direção. Desenharam mudanças e se permitiram perpetuar junto ao seu povo. Essas seguiram e seguem a fluidez que lhes é típica.

As línguas são permeadas por suas histórias e seus sujeitos e ambos propõem transformações. Isso torna o campo da política linguística um mangue, com direito a muitos afundamentos. Tentar definir políticas estratégicas e seguras, com caminhos firmes para o fortalecimento das mais de seis mil línguas do mundo<sup>20</sup> é arriscar-se muito. Cada realidade desenhada exige uma expectativa e uma ação. Falar de uma língua com milhões de falantes tem suas especificidades, tanto quanto falar de uma língua com 10 falantes. A diferença é o *status* de cada. Verificando somente a vitalidade do português, por exemplo, fica difícil imaginar a real necessidade de uma reforma. Não foi certamente a reforma ortográfica que o tornou forte, ou seja, as pequenas mudanças estruturais de escrita não são definidoras de sua posição no mundo, ela representa uma adequação para o que se quer com as sociedades.

As políticas linguísticas parecem hierarquicamente superiores às línguas, mas são subalternas em relação às sociedades. Com isso, as definições adotadas sobre uma língua não a têm como centro de suas atividades, pois pensa-se muito mais na sociedade do que na fala, na comunicação, na interação, na gramática. Não há, entretanto, como se desvencilhar do constante remanso que envolve os falantes, tolhendo sua língua ou a valorizando, em ações que podem ou não refletir tendências.

---

20 Informação do site <https://www.ethnologue.com>. Acesso em: 16 out. 2017.

Com isso, tomar decisão sobre a língua, fazer política linguística é discutir o espaço do falante. Não se destrói uma língua sem antes enfraquecer o grupo falante dela, uma vez que Política de língua é também política de Estado. Trazendo isso para a realidade brasileira, onde vários estados (e municípios) são espremidos dentro de um Estado, as línguas são pouco visíveis, principalmente quando somente uma define todas as políticas ordinárias.

## | Política e língua: Política Linguística

A barreira linguística enfraquece determinadas ações e representa um desfalque para o expansionismo, isso é inegável, porém, para as conquistas em terras americanas, ela não foi suficiente para impedir as ações do colonizador; dificultou-as, é verdade, mas foi superada. Afinal, conhecer a língua do outro contribui para facilitar, entre outras coisas, as conquistas militares e econômicas. Tanto que o crescimento do ensino do português como segunda língua acompanhou a tentativa de escalada da economia brasileira. Ou seja, a barreira linguística existiu e contribuiu para manter certos limites, mas não foi suficiente para frear as “descobertas”. Povos e línguas foram dizimados e implantou-se, à força, a língua portuguesa.

Vendo por esse ângulo, o debate de política linguística mostra sua faceta mais sofisticada: ele depende dos jogos de poder em que seus falantes estão envolvidos. Pluralizar ou singularizar representa processos passivos para as línguas, isso logicamente nesta visão ainda meramente objetiva e desinteressada das danças das línguas. Visão sofisticada, mas linear e sem a complexidade que as sociedades têm mostrado. Citando Calvet (2007, p. 157):

As políticas linguísticas estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais, e a mudança linguística vem reforçar a emergência de nações e sua coesão ou, ao contrário, a divisão de alguns países em novas entidades políticas.

Essa face da política linguística acompanha o *status* das sociedades, dos grupos, das etnias. São as relações macro das sociedades para com suas línguas, fazendo destas um instrumento de coesão social. Isso explica a direção escolhida no Brasil para a língua portuguesa. Mesmo com todas as diferenças conhecidas entre a língua falada em Portugal e a língua falada no Brasil, mantermos uma única língua representa ganhos para as duas nações. Assim, a definição hipotética, neste momento, de que falamos o “Brasileiro”, como língua nacional, vai representar um desligamento da língua europeia que ainda significa *status* para nossa sociedade. Certamente, com todos os problemas políticos e econômicos portugueses, não é aquele país por si só que nos prende à sua língua, mas o continente que ele representa. Falar uma língua considerada de cultura, para esse mundo dito globalizado, é bastante importante. E nisso enfatizamos que não se trata da estrutura da língua portuguesa ou seu léxico que define seu afastamento ou sua aproximação de nossa nação. Não é uma característica sua enquanto língua, mas uma ideologia de grupo, que marca o poder das escolhas.

Calvet, então, tem toda razão: a coesão linguística não está imbuída de estruturar a língua internamente, ela serve para ligar os grupos, fortalecendo relações sociais que podem estar permeadas por várias línguas. A preferida entre elas representa necessidades sociais afloradas. Desta forma, uma política como a da reforma ortográfica é apenas um instrumento dentro de uma política muito maior. Mudar acentos gráficos e grafia, de maneira geral, não é em si a política linguística, mas o reflexo de uma necessidade criada nas relações sociais. Fixar-se na reforma em si é perder de vista a necessidade que levou à imposição da reforma. Tanto que uma simples reforma, como a última, empreendida na escrita da língua portuguesa, continua mantendo anos de negociação e ainda sem finalização.

São vários países envolvidos nesta política linguística da língua portuguesa, contudo, essa discussão se torna mais forte nos momentos

em que outras discussões de frente, como a econômica, tornam-se menos necessárias. Quando a economia está na direção do “tal” crescimento, a política linguística tem seu espaço ampliado; quando a crise é mais forte, some-se com essa discussão linguística. Ou seja, a língua divide sua importância com outros fatores, sendo que o que realmente interessa é a macro política, da qual a política linguística é um braço e talvez um braço menor. A reforma ortográfica dentro desse quadro se torna um mero espectador, sem pretensões mais sérias.

Curiosamente, a despeito das inúmeras críticas que a reforma portuguesa recebera no Brasil, sua aceitação acabou sendo até maior do que aquela anteriormente realizada pelos acadêmicos brasileiros, pelo menos nos primeiros anos subseqüentes à mesma: em 1915, por exemplo, a própria Academia Brasileira de Letras acabaria aceitando um parecer de Silva Ramos (julho) que tornava oficial o sistema ortográfico lusitano, eliminando todas as divergências ortográficas entre Brasil e Portugal (novembro), apesar de que quatro anos depois (1919), a mesma academia voltaria atrás, renegando a proposta de Silva Ramos e abolindo a resolução de 1915. (SILVA, 1999).

A citação anterior é bem demonstrativa das posições adotadas em relação às reformas ortográficas no Brasil. As escolhas tendem a simplificar as idiosincrasias portuguesas e brasileiras. Podem ser aceitas e negadas, ou ainda aceitas e depois negadas. Desta forma, se agrada a política que se quer para língua, valerá; caso contrário, não valerá, uma vez que “Planificar um espaço lingüístico é o mesmo que programar para projetar usos, a partir de regras, com caráter de normas, porém preestabelecidas” (FAUSTICH, 1998, p. 257). Não se trata, portanto, de uma negociação de estrutura de língua, mas de política de língua.

Esse paradoxo nas justificativas surge com ênfase em Pinto (1986); a autora assume a postura de defesa da língua portuguesa, como a língua que é falada no Brasil, isso para refutar a ideia de uma língua brasileira. Entretanto, os argumentos arrolados parecem ser

capazes de defender as duas posições, tanto língua portuguesa quanto língua brasileira. Ao adotar uma postura bastante técnica de defesa, arrolando explicações somente linguísticas, ela deixa de perceber que o cunho político da decisão pode se servir dos argumentos dela para defender a mudança ou fixar a permanência do nome da língua. Essa é uma lição clara de que o nome da língua não pode galgar somente o caminho de elementos estruturais da língua, nem a pluralidade das variações linguísticas, pois existe outro elemento que define direções, o qual pode ou não se alinhar à língua: as decisões dos sujeitos.

A nacionalização da política linguística brasileira tem também suscitado a luta contra a forte influência da língua inglesa. Se uma língua de nível internacional influencia muito as línguas em contato, fato que pode ser percebido nas fronteiras do Brasil, com o “portunhol”, por exemplo, uma língua global como o inglês (CRYSTAL, 2005) influenciará sobremaneira, e um nacionalismo forte poderá inibi-lo. Essa nacionalização, por outro lado, também tem seu domínio na oferta de português como língua estrangeira para refugiados (SOUSA, 2015), pois tendo-se em vista a quantidade de pessoas que são recebidas no Brasil, detentoras de diferentes línguas maternas, com culturas diversas, representa um desafio o ensino de língua portuguesa.

Não faremos uma separação entre política linguística e planejamento (ou planificação) linguístico, nem mesmo hierarquizá-los (CALVET, 2007; BIANCO, 2004), mesmo que consideremos as duas decisões válidas, mas daremos um passo a mais e na direção de perceber as atuações das políticas voltadas para as práticas linguísticas e suas aplicações, resultando em novas situações linguísticas. Muito da discussão da sociolinguística e das reflexões de Política Linguística (COOPER, 1989; FERGUSON, 1983; FISHMAN, FERGUSON; DASGUPTA, 1968) está cada vez mais apropriado e vivo nas práticas das sociedades. Inclusive para falar de ações, cada vez mais proativas, sobre as línguas, não é necessário ficar separando em



nações ricas ou pobres<sup>21</sup>, de um continente ou outro, nem mesmo usando a quantidade de falantes. As mudanças ocorridas nas línguas exigem ações de muitos jeitos e de muitos grupos.

Desta forma, vale muito para este trabalho uma sintetização que Severo (2013, p. 459) faz a partir dos debates da sociolinguística e da política linguística com apoio das discussões de poder de Foucault:

O poder não se restringe ao poder soberano (jurídico ou Estado) central, mas opera nas extremidades, nas ramificações, em instituições e práticas locais e regionais. Em termos e políticas linguísticas, pode-se aventar que a análise do poder na relação entre as línguas, as línguas e os sujeitos, e as línguas e o Estado pode ser feita a partir de um enfoque local.

Essas práticas locais e regionais corroboram a robustez de políticas que se iniciam a partir dos grupos, das pessoas diretamente envolvidas nas atividades de construção de novas políticas, isso além de fornecer aos interlocutores dados mais seguros quanto às necessidades verificadas em cada grupo na luta por novos espaços. A postura de empoderar os grupos, que veem suas línguas enfraquecidas, ganha apoio na prática defendida por Gilvan Müller de Oliveira (2005, p. 87, grifo do autor):

Durante muito tempo vista como uma prerrogativa exclusiva do Estado, sabemos hoje que *planificação lingüística* pode ser ação de uma gama muito mais variada de agentes sociais e/ou agentes da sociedade civil, mormente para línguas que não foram açambarcadas pelo poder de um Estado Central – as chamadas línguas oficiais, que constituem um grupo muito pequeno e muito específico de línguas dentro do conjunto de quase 7.000 idiomas falados no mundo.

---

21 Essa decisão não nos exime de reconhecer as especificidades das etnias e das línguas. A generalização está na direção de que a reflexão sobre Política Linguística ultrapassa as fronteiras, podendo contribuir com debates nos mais diversos grupos étnicos e que, inclusive, pode chegar às peculiaridades de cada língua e, logicamente, de suas relações.

Quando vários agentes sociais participam das ações, sendo que tais movimentações estão diretamente envolvidas com esses grupos, os sujeitos e suas especificidades ficam mais em evidência. Isso logicamente não afasta a obrigatoriedade de políticas de estado e de apoio de instituições parceiras, mas minimamente fornece mais respostas aos resultados que se busca por meio das políticas implantadas. Por conseguinte, uma língua que recebe uma série de planejamentos advindos de políticas adotadas dará, por meio de seus falantes, respostas mais precisas. Ou seja, é possível perceber os alcances de esforços de revitalização de uma língua, por exemplo, com mais clareza e precisão a partir dos seus usuários, isso dentro de suas atitudes e crenças.

Esse posicionamento, a partir do protagonismo e da iniciativa própria, gera mais interlocução para as práticas de política linguística e abre novos espaços para a sua discussão.

## | Ações de Política Linguística

As ações que serão nesta seção citadas podem ser encaradas como política linguística de grupo, mas também como planificação de políticas. Contudo, diante do que se observa, é difícil decidir em que medida essa separação é possível e menos ainda se se faz realmente necessária.

Pode-se iniciar relatando a situação descrita por Lima (2011). Trata-se do julgamento, em 2010, dos acusados pela morte da liderança Guarani Kaiowá, Marcos Veron. Como deveria ser sabido pela justiça brasileira<sup>22</sup>, mas não é essa a realidade, os Kaiowá falam o português como segunda língua e trazem para dentro dessa língua muito da cultura construída na língua materna. Desta forma, esse português dos Kaiowá pode e irá influenciar na construção discursiva desses falantes. Contudo, em se tratando de um julgamento em um

---

22 Ao menos a justiça deveria ter a sensibilidade para lidar com as realidades linguísticas que existem no Brasil.

espaço muito formal de produção de linguagem e, ainda, em um espaço de produção com implicações jurídicas que podem incriminar o acusado de matar uma liderança indígena, é de se esperar que a primeira língua consiga dizer muito mais do que a segunda.

Esse palco de decisão representa, então, uma pressão muito grande para o falante que se apresenta na condição de testemunha. A barreira da segunda língua pode confundir muito e, como relatado por Marcos Homero Ferreira Lima (2011), olhar essa produção linguística como uma realização nada harmoniosa não é uma prática usada pela justiça. É preciso ressaltar que, dentro de um fórum brasileiro, a língua oficial é a portuguesa e historicamente outras línguas são exceções. Uma audiência judicial segue o rito das organizações sociais, onde a regra a cumprir é usar a língua oficializada, e caso se prove, por meio de real necessidade, outra língua será ouvida.

Provar em um tribunal que a construção discursiva é envolvida por formação histórica e social, fato que a reconstrói significativa e rotineiramente, não é simples. Afirmar naquele palco a necessidade de um intérprete, isso para uma seção em que o indígena testemunha falava português, não parecia razoável, afinal de contas todos compreendiam a língua. Contudo, o fato que estava em jogo era o grau dessa compreensão e como esse pode ser alterado em vista do contexto. Inclusive no contexto de posicionamento da língua portuguesa, no qual ela foi “aprendida em situação de colonialismo” (LIMA, 2011, p. 78). Desta forma, esta língua, além de não ser a primeira, representa com poder toda uma sociedade que estava sendo acusada de assassinato. Neste caso, a pressão aumenta e a língua se torna uma aliada de quem se identifica com ela, sendo que nesta situação não é o Guarani.

Mais forte do que isso é a relação entre um Guarani e sua língua. Sendo muito direto, para esses indígenas a alma espiritual se manifesta por meio da fala (MELIÁ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 2008). Desta

forma, nem falando muitíssimo bem outra língua é possível, para eles, comunicar completamente o que querem. Essa relação que ultrapassa uma mera funcionalidade linguística é comum a várias outras etnias localizadas em território nacional. São duas línguas que não se equivalem para a expressão do indígena. Mesmo ele sendo bilíngue, somente a língua Guarani, neste caso, consegue atingir um estado de alma, o qual não será alcançado por outra língua, seja ela qual for. Então, além das dificuldades próprias que uma segunda língua enfrenta em uma situação de pressão, neste caso, qualquer outra língua não conseguiria agir como a materna.

Que ação linguística foi adotada naquele tribunal? Uma política linguística daquele momento foi certamente abandonar o tribunal. Outra foi a escrita do texto, aqui referenciado, para mostrar que não se trata somente de um detalhe linguístico, mas de um envolvimento social.

A justiça brasileira terá de alargar essa possibilidade de dualismo linguístico, pois a diglossia presente dentro dos nossos tribunais contribui para o enfraquecimento da própria justiça. O reconhecimento, por parte da justiça, da diglossia existente na sociedade brasileira representará ganho para a própria sociedade. Gnerre (1998, p. 106, grifo do autor) discute que quando se comunica aos indígenas “que a língua deles pode transmitir os mesmos conteúdos que as nossas línguas transmitem, nas mesmas macromodalidades, comunica-se então que a distância entre eles e nós não é tão enorme e que, conseqüentemente, também eles podem ‘civilizar-se’”. Esta tentativa de aproximação linguística não é em vão, está no campo da aproximação epistemológica e de direitos, sendo que leva à perda para as três: línguas, saberes, território.

Ainda sobre as questões indígenas, agora com outro viés, vale mostrar adoções de políticas próprias. A ação adotada pelos Karajá e documentada por Silva (2009) é bastante marcante quanto à visão do grupo para a recuperação de sua língua. No percorrer da obra, a

autora pende ora para a palavra vitalização ora para revitalização, e isso, a nosso ver, mostra que a situação linguística na comunidade também está entre esses dois conceitos.

A língua dessa etnia é falada em algumas comunidades, outras já estão em processo de adoção total da língua portuguesa. Igual a relatos vistos em outras etnias, o contato, com uma política linguística nacional de extermínio, é o responsável pelo contexto diferente a depender de cada terra indígena. Assim, algumas aldeias karajá mantêm a língua, acompanhada dos rituais próprios do grupo, e outras já não possuem falantes, precisando aprender a língua indígena como segunda. Vendo essa realidade, o próprio grupo procurou construir parcerias para fortalecer a aproximação entre as aldeias, trazendo os rituais e a língua, construindo novamente a funcionalidade da língua onde ela estava sendo substituída.

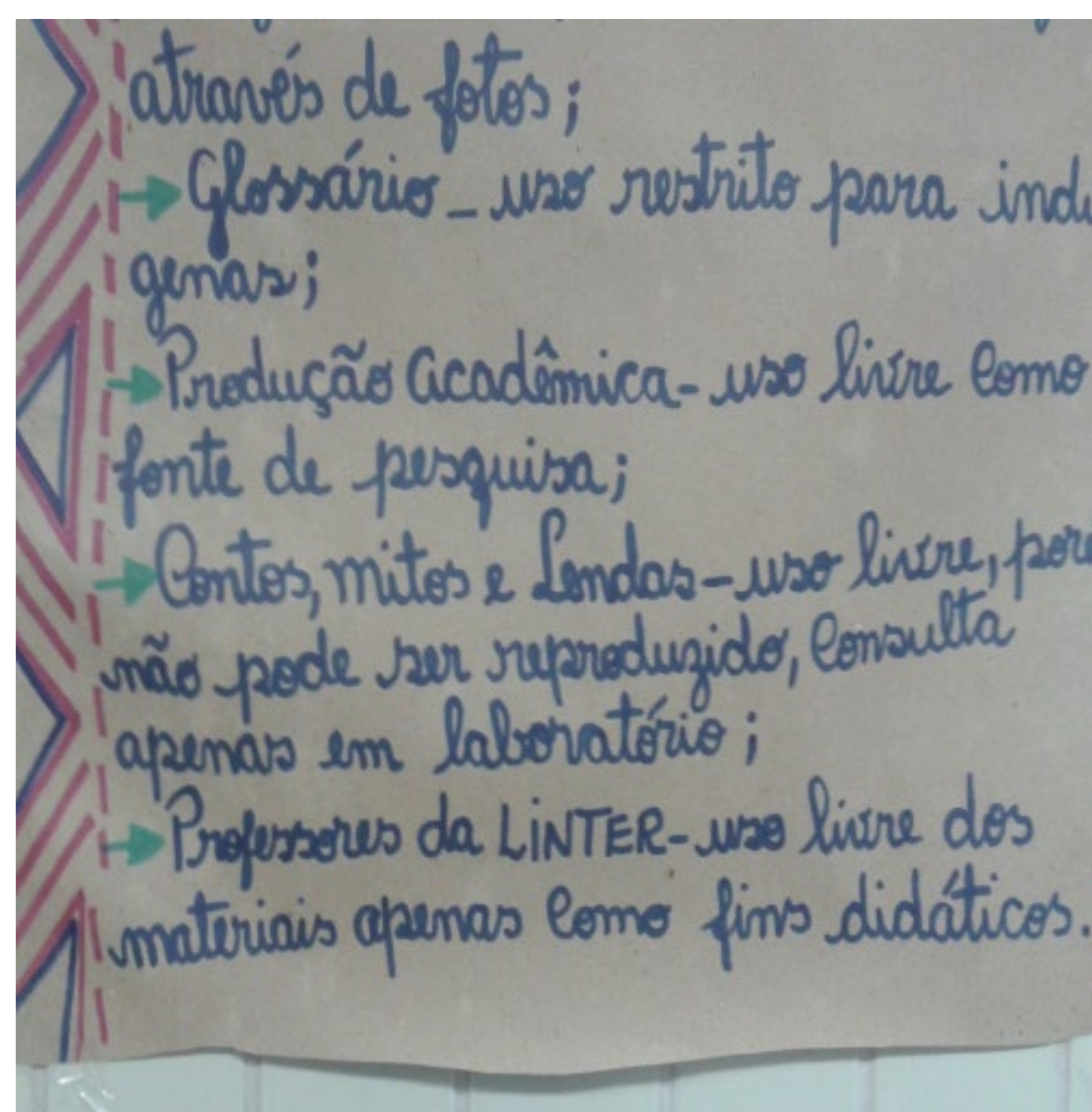
É uma ação política referente à língua e a toda aquela sociedade, pois reconstrói o espaço de uso linguístico, mostrando que outra língua não conseguirá ocupar o espaço da língua tradicional. Como mostrado no livro de Silva (2009), essa política não é simples, nem tão pouco é rápida, pois se trata de uma espécie de contra planificação linguística. Desta maneira, onde havia (e ainda há), com resultados, uma política linguística nacional de enfraquecimento de uma forma de expressão própria, haverá, por substituição, outra, a qual trabalha para desfazer a ideia da necessária substituição linguística. Traços destruídos pela sociedade envolvente serão reavivados dentro do parâmetro de reconstrução da língua tradicional.

Neste caso ainda há falantes da língua indígena, fato que torna a revitalização muito mais próxima, mas há ainda processos em que algumas escolhas de políticas dependem em muito de pesquisas, até arqueológicas, para o processo de revitalização.

As três etnias que cursam a Licenciatura Intercultural Indígena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, durante uma aula, propuseram uma política de disponibilização

de material em língua indígena para uso da licenciatura. Após discussão em sala, ficou definido que certa quantidade de material deveria ficar à disposição dos acadêmicos e na sede da instituição, contudo, esses materiais não deveriam ser amplamente divulgados, deveriam ficar no laboratório da própria licenciatura e ter alguma norma para tal uso. Assim, os próprios indígenas elaboraram uma norma para a disponibilização do material. Cada etnia dentro de sua especificidade e, ainda, respeitando a situação atual de revitalização em que se encontra cada língua.

As etnias atendidas na citada licenciatura são Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá; todas possuem a língua portuguesa como primeira língua e estão em diferentes estágios no processo de revitalização da sua língua, além de estarem organizando internamente sua política. Mesmo assim, demonstraram muito cuidado com o que já possuem em suas pesquisas, definindo como cada material poderia ser disponibilizado. Seguem considerações sobre as normas.



**Figura 1.** Cartaz de discentes Pataxó, Bahia

A foto acima é um trecho do cartaz afixado pelos discentes Pataxó. Ele esclarece a existência de uma política para uso da língua por parte dos não indígenas e até pelos próprios indígenas, isso tendo

em vista que, nesta etnia, há um grupo que coordena o debate sobre a revitalização da língua Patxohã.

O glossário, o qual é uma cartilha que está sendo amplamente usada pela etnia para o ensino da língua, tem um espaço privilegiado enquanto instrumento de guarda e gerenciamento da língua que está em processo de revitalização. Nele constam as palavras já coletadas pela etnia, além de algumas decisões sobre gramática já adotadas pelo Atxohã, coletivo Pataxó responsável pela revitalização. Neste documento, estão os estudos principais que embasam o ensino escolar de sua língua, mas também os debates sociais de fortalecimento do uso dela.

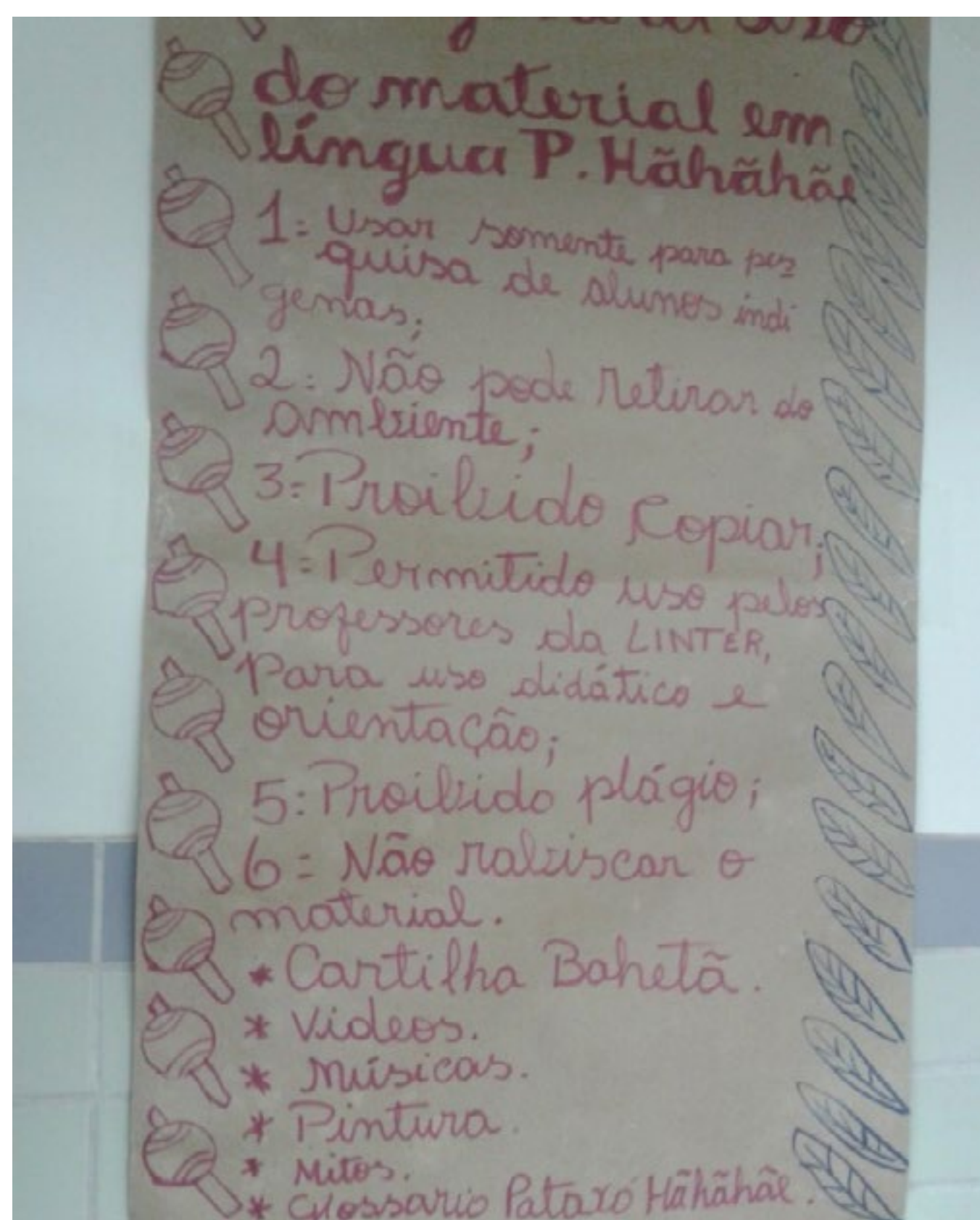
Glossário de língua costuma ser produto com ampla divulgação e os dicionários, das mais variadas línguas, são colocados à venda cotidianamente, inclusive como uma estratégia de política de ampliação do leque de falantes e estudiosos. Porém, para os Pataxó, seu processo de revitalização merece que sua língua, presente em seu glossário, seja preservada. É uma escolha que tem sua justificativa na política de reestruturação linguística desse povo, sua realidade exige algumas medidas que se refletem em suas políticas (FERREIRA DA COSTA; FERREIRA, 2012).

Contudo, então porque os textos prontos na língua, mitos, contos, por exemplo, podem ser consultados por todos? Neste caso, parece já se tratar de um texto mais acabado. Enquanto o glossário é um espaço de pesquisa e acréscimo de termos, com direito a refeitura de palavras já colocadas, o texto acabado tem um valor muito mais social, muito menos estrutural (no sentido de estrutura de língua). Por outro lado, o texto pronto representa um exemplo de que a língua já está realmente sendo funcional para o grupo. Estamos interpretando, com todos os riscos que essa postura oferece, mas aceitando com naturalidade outros pontos de vista já que políticas sobre línguas precisam estar prontas para contrapropostas quase imediatas.

Esse risco, que recai sobre interpretações de processos em andamento, precisa estar sempre presente, tanto que em uma leitura sobre o tema das línguas em comunidades indígenas nordestinas, Ferreira da Costa (2017) conceitua retomada a partir do espaço dos territórios indígenas. Outros olhares mais recentes têm demonstrado que esses grupos usam também o termo “retomada” para outras lutas, isso tanto da cultura quanto da própria língua. Em substituição aos termos “revitalização linguística” e “revitalização cultural” usam “retomada linguística” e “retomada cultural”. Há um alargamento do conceito de retomada, realizado a partir de decisões certamente políticas. Há uma política linguística envolvida nesta empreitada, já que o termo “retomada” carrega uma carga semântica muito significativa para as comunidades, definitivamente mais envolvente que o termo “revitalização”.

Logicamente, os dois termos – revitalização e retomada – continuam sendo usados, tanto entre os grupos indígenas, mas principalmente entre os estudiosos das questões das comunidades tradicionais. Também retomada apresenta uma conotação ligada à luta pelo território tradicional. Contudo, é primordial reconhecer que a escolha da nomenclatura não está calcada somente em um viés estrutural.





**Figura 2.** Cartaz de discentes Pataxó Hãhãhãe, Bahia

Este segundo cartaz representa a política dos licenciandos Pataxó Hãhãhãe, e também fica explícita a importância da conservação do material e sua não utilização por qualquer pessoa. Essa é a função das políticas de língua: definem situações a partir de necessidades que foram geradas nas intercomunicações sociais. Cada língua é colocada em um processo.

Nestes exemplos, o posicionamento do falante faz a diferença. É ele que referencia a política adotada pela coletividade. Cada ação empreendida pelo grupo na direção da preservação de sua língua somente surte efeito com tomadas de decisões também individuais. Por outro lado, as parcerias fortalecem atitudes diante de instituições que tendem a usar a força para dificultar o trato linguístico. E finalmente, quando a escola assume muito espaço no processo de construção de políticas linguísticas, os efeitos tendem a ser menores.

Como mencionado por Montserrat (2000), com a formação de pesquisadores indígenas, há um redimensionamento dos estudos linguísticos sobre as línguas indígenas. Fato que gerará mais políticas de língua e mais exigências sobre os estudos que estão em andamento. Não haverá, contudo, uma negação às parcerias de estudos já existentes e futuras, mas se chegará a outro patamar de tomadas de decisão. Vale trazer Hinton (2007), com sua tarefa de mostrar que decisões sobre o ensino de língua indígena não necessitam de um excessivo rigor acadêmico para, novamente, mostrar que decisões acontecem em diferentes âmbitos, com indígenas acadêmicos e com indígenas que trazem os saberes tradicionais, mas que não frequentaram as escolas. Há sempre espaço para soma.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, produzido em 2010, coloca como conteúdo específico e diferenciado o “Idioma Pataxó Atualmente” e “a linguagem (oral dos mais velhos, maneira de falar é importante valorizar)”. Ou seja, são ações que se aprende na escola e que envolvem toda a comunidade.

Fica claro, então, que política linguística é um campo que envolve uma sociedade em sua completude, sendo que suas várias instituições são agentes, bem como seus sujeitos e suas lideranças.

## | Por fim

O principal interesse deste breve ensaio foi, então, mostrar a relação entre crenças e atitudes de falantes de uma língua e a política linguística. Discutimos que política de língua é sempre um envolvimento social. Para comprovar essa afirmação, basta olhar para o esforço que foi desempenhado no Brasil na ânsia de transformar o Tupi na “língua de comunicação comum tanto para as demais comunidades indígenas quanto para os europeus” (MARIANI, 2004, p. 36). Essa empreitada foi exitosa, pois fez com que essa língua transpusesse seu espaço e alcançasse outros povos. Essa

é certamente uma política de língua, pois conseguiu enfraquecer algumas barreiras linguísticas abrindo espaço para a colonização. Mas ela teve outros desdobramentos, diminuindo aos poucos o alcance do Tupi, que hoje luta para se reconstituir.

As ações humanas na língua dão conta da empreitada da substituição de uma língua por outra. Hagège (2000) mostra que uma língua quando desprovida de meios para se defender acaba sendo suplantada por outra. O deslocamento do Tupi teve de se ancorar na dificuldade de algumas línguas para se manter, dificuldades geradas pelos agentes da conquista.

Desta maneira, pensar em política linguística é abrir o espaço para discutir uma infinidade de ações, as quais podem fazer menos sentido na estrutura da língua, mas são centrais na condição de interlocução e negociação de um povo.

## | Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio-ago. 2008.

BIANCO, J. L. Language planning as applied linguistics. *In*: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 738-762.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF Senado Federal, 1988.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

CRYSTAL, D. **Language Death**. United Kingdom: Cambridge University press, 2000.

FARGETTI, C. M.; SUMAIO, P. A. Sinais terena e grafocentrismo em línguas de sinais - contribuições teóricas. **Ideação**, v. 18, n. 1, p. 105-125, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17306/11513>. Acesso em: 20 set. 2017.

FAUSTICH, E. Planificação linguística e problemas de normalização. **Alfa**, São Paulo, v. 42, p. 247-268, 1998.

FERGUSON, C. Language planning and language change. *In*: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (org.). **Progress in language planning: international perspectives**. New York: Mouton Publishers, 1983. p. 29-40.

FERREIRA DA COSTA, F. V.; FERREIRA, C. B. Política Linguística e revitalização de língua: uma experiência Pataxó. *In*: PEREIRA, M. C. (org.). **Bilinguismo, Discurso & Política Linguística**. Cuiabá: Editora De Liz, 2012.

FERREIRA DA COSTA, F. V. **Revitalização e Ensino de Língua Indígena**. Curitiba: Editora Primas, 2017.

FERREIRA DA COSTA, F. V. Línguas e línguas: mais especificidade do nordeste indígena. **Pontos de Interrogação**, v. 4, n. 2, p. 49-69, jul./dez, 2014.

FERREIRA DA COSTA, F. V. "Professor, por que você fala ok?": desculpa para falar de Políticas Linguísticas. **Língua e instrumentos linguísticos**, Campinas, v. 22, edição 22, 2009 [não paginado]. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao22/edicao22.html>. Acesso em: 20 set. 2017.

FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DASGUPTA, J. (org.). **Language problems of developing nations**. New York: Wiley & Sons, 1968.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HAGÈGE, C. **Não à morte das línguas**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HINTON, L. **Como manter sua língua viva**: uma abordagem da aprendizagem individualizada baseada no bom senso. Tradução Beatriz Carreta Corrêa da Silva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

IPHAN. **Relatório 2006/2007** - Diversidade Linguística no Brasil. Brasília, 2007.

LIMA, M. H. F. Sobre direitos linguísticos de minorias em juízo. *In*: D'ANGELIS, W. da R.; VASCONCELOS, E. A. (org.). **Conflito linguístico & Direitos das minorias indígenas**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2011.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MARIANI, B. **Colonização Linguística**: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MELIÀ, B.; GRÜNBERG, G.; GRÜNBERG, F. **Pai-Tavyterã**: etnografia Guarani del Paraguay Contemporáneo. Asuncion: Ceaduc/cepag, 2008.

MONTSERRAT, R. M. F. Línguas Indígenas no Brasil Contemporâneo. *In*: DONISETTE, L.; GRUPIONI, B. (org.). **Índios do Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

OLIVEIRA, G. M. de. Política Linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos Linguísticos**, v. XXXIV, p. 87-94, 2005.

ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PINTO, E. P. **A língua escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na Política Linguística do seu país. *In*: CORREA, D. A. (org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SEVERO, C. Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SILVA, M. do S. P. da. **Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas**. Goiânia: Editora da UFG, 2009.

SILVA, M. Reforma Ortográfica e Nacionalismo Lingüístico no Brasil. **Revista Philologus**, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 15, p. 58-67, set./dez. 1999.

SOUSA, E. N. B. A situação dos refugiados no Brasil e as políticas linguísticas: um recorte histórico. *In*: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. del P. (org.). **Políticas Linguísticas**: declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUSA, S. C. T.; AFONSO, M. A. V. Políticas linguísticas oficiais para as línguas indígenas brasileiras. *In*: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. del P. (org.). **Políticas Linguísticas**: declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015

**IDENTIDADE  
LINGUÍSTICA:  
A MIGRAÇÃO E  
OS CONTÁTOS  
INTERVARIETAIS  
NA FORMAÇÃO  
DOS FALARÉS  
DO/NO  
TOCANTINS-TO**

Greize Alves da Silva



## | Introdução

No campo das Ciências Humanas, muito se tem discutido sobre conceitos que versam a respeito da identidade de um indivíduo como membro pertencente a uma coletividade. Penna (2006) define a identidade social como sendo “a construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato individual de atribuição”; é, pois, a representação social do indivíduo.

Nesse panorama instaurado e nas múltiplas possibilidades de atuação de um indivíduo dentro do universo coletivo, outra conceituação tem ganhado espaço, intitulada “identidade linguística”, ou seja, evidencia a representação discursiva de um falante como pertencente a uma comunidade de fala, ao universo coletivo de uso de uma modalidade dialetal.

Não raro, encontramos discursos inflamados em prol de uma língua pura, homogênea, em que o falante é taxado de ser o responsável por degradação e corrupção de seu próprio idioma. No entanto, o puritanismo envolvendo a noção de língua única e imutável esquece-se de que toda as línguas têm por pedra fundamental a mutabilidade e a hibridização (RAJAGOPALAN, 2006). Nada mais natural, pois, a variação e, possivelmente, a mudança nos três níveis da língua: fonético (som), lexical (vocabulário) e morfossintático (combinação das palavras dentro do discurso).

Merece destaque o campo de atuação, surgido inicialmente na Psicologia Social, que versa sobre a análise das Crenças e das Atitudes e cujos princípios analíticos foram inseridos dentro do campo linguístico, em decorrência da possibilidade de averiguar junto ao universo coletivo do falante como ele compreende sua modalidade de fala em comparação com a variedade do outro.

Nesse enfoque, não seria diferente com a realidade tocantinense, cuja formação identitária sempre esteve atrelada a grupos extra região do antigo norte goiano. Autores como Gomes e Teixeira Neto (1993) e Cavalcante (2003) descrevem que o norte, atual Tocantins, demonstrava diferenciação social em relação ao sul (atual Goiás). Enquanto o sul atrelava-se culturalmente a São Paulo e a Minas Gerais, o norte vinculava-se ao Nordeste. Essa distinção social, econômica, cultural e, conseqüentemente, linguística, culminou na própria separação do território de Goiás, dando origem ao estado do Tocantins, criado juridicamente em 1988.

Considerando o contexto plural tocantinense, formado a partir de migrantes, oriundos de diferentes regiões brasileiras, o propósito dessa discussão encontra-se fundamentado principalmente no questionamento “Há uma identidade linguística tocantinense em um estado criado em 1988”?

Os dados utilizados na análise fazem parte do ALiTTETO – Atlas Linguístico Topodinâmico e Topoestático do Estado do Tocantins<sup>23</sup>, defendido como tese de doutorado, na Universidade Estadual de Londrina, em 2018. Ao todo foram inquiridos 96 informantes, em 12 localidades, distribuídos por faixa etária (18 a 30 e 50 a 65 anos), sexo e mobilidade: topoestáticos (informantes nascidos e estabelecidos nas cidades de pesquisa) e topodinâmicos (falantes procedentes de migração e/ou deslocamentos).

## **| A migração e os contatos intervarietais na formação do falar do/no Tocantins**

A literatura de base histórico-geográfica descreve que a formação do espaço em que hoje se localiza o Tocantins ocorreu sob a égide de três fases, conforme assevera Salles (1992, p. 14):

---

23 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/>.

A história econômica de Goiás traça um quadro que parece comum a todas as épocas de conquista e povoamento: a primeira fase, de grandes feitos e lutas, de guerra aos gentios e procura de fontes de riqueza; a segunda, de exploração e formação de povoados incertos, muitas vezes provisórios; um terceiro momento, o trabalho agrícola, da fixação da propriedade rural e do labor artesanal, índice de futuros núcleos manufatureiros ou industriais.

A primeira demarca o território ocupado por várias etnias indígenas e o contato, nem sempre pacífico, entre autóctones e alóctones. Nessa fase, atuaram dois tipos de desbravadores: os primeiros foram bandeirantes com intuito de prear os índios para o trabalho nas minas açucareiras no Nordeste; o segundo grupo objetivava encontrar ouro e outros metais no território.

A partir da descoberta de metais preciosos na região norte, inicia-se a segunda fase, demarcada pela formação de núcleos residentes, muitos vinculados a arraiais auríferos. No entanto, relata-se que as minas norte-goianas, dada sua condição de ouro do tipo aluvional, esgotaram-se rapidamente, levando as populações, que outrora se dedicavam à extração dos metais, a buscar outras formas de sobrevivência, adentrando a terceira fase: a do trabalho agrícola. Essa etapa retratada por Salles (1992) englobou a fixação da propriedade, do trabalho agrícola e de alguns poucos núcleos industriais.

Nas três etapas delineadas, há que se supor que populações extra região operaram em diferentes frentes e por motivos diversos. Barbosa, Teixeira Neto e Gomes (2004) descrevem que a maciça migração em terras Goiás-Tocantins ocorreu diversificadamente nas duas regiões: enquanto o sul goiano recebia predominantemente mineiros, a população nortista advinha principalmente do Maranhão, fazendo supor que as diferenças não foram apenas étnicas, mas de ordem social, cultural e, conseqüentemente, linguística.

As levadas migratórias ainda eram constantes em diferentes épocas. Faltam dados anteriores ao século XX sobre outros grupos que

se fixaram na parte tocantinense de Goiás, mas Chaim (1987) descreve que a população que habitava os arraiais era formada, predominantemente, por baianos, mineiros, paulistas e reinóis, ou seja, tratava-se de uma sociedade mestiça que possuía por característica o nomadismo dentro do território.

Além disso, em épocas auríferas foram trazidos para os arraiais importante contingente escravo, predominantemente sudaneses e bantus. Estima-se que a evolução desse núcleo populacional, em 1735, era de 10.000 escravos; em 1741 aproximadamente 15.000, e em 1808, 19.185 (SALLES, 1992).

Dado o isolamento dos grupos nortistas, foi atuante a presença de tropeiros, responsáveis por fornecer elementos indispensáveis ao trabalho: animais, transporte de bens e notícias de outras províncias. Procediam principalmente de São Paulo e foram importantes na manutenção de um comércio entre a costa e o interior do Brasil.

No final do século XIX, as diferenças culturais e sociais da população nortista, em contraste com a sulista, culminaram em movimentos em prol da separação da parte norte de Goiás, posteriormente dando origem ao estado do Tocantins, apenas em 1988.

[...] eram famílias migrantes, vindas de regiões justamente problemáticas do Brasil, o Nordeste, sobretudo Maranhão, Piauí, **e ali se criou uma mentalidade que era nortista, que se opunha em hábitos e costumes e até na maneira de encarar as diversidades, de enfrentar.** É a rudeza do meio do Norte. O meio era muito mais rude, muito mais difícil, os deslocamentos muito mais penosos, não porque as barreiras fossem maiores que aqui, mas eram menos povoadas e a população tinha como unidade, como elemento de ligação entre elas, o rio Tocantins (GOMES; TEIXEIRA NETO *In*: CAVALCANTE, 2003, p. 189-190, grifo nosso).

Para isso, houve a afirmação de um território norte que se diferenciava do sul, de modo que esse distanciamento, seja econômico ou cultural, alimentasse um sentimento de não-pertencimento ao

centro-sul e aflorasse uma regionalidade nortista, o que culminou, anos depois, no movimento separatista definitivo no século XX. Um dos testemunhos desse sentimento está expresso na Figura 1.



**Figura 1.** Foto do acervo particular do Dr. Feliciano M. Braga, Porto Nacional, 1956

**Fonte:** Cavalcante (2003, p. 138).

Por meio de dados censitários, é possível aferir que décadas anteriores ao desmembramento do Tocantins de seu estado irmão, os maranhenses não eram os únicos a procurar o norte goiano como destino. Em levantamento sobre o tema, Cunha e Baeninger (2000) destacam que, para a microrregião de Dianópolis (que abriga as principais cidades históricas, antigos arraiais de mineração), vieram, entre 1970 até 1991, 15.196 migrantes, provenientes, principalmente de Minas Gerais, de Goiás e da Bahia.

O estudo demonstra que, entre as décadas de 1970 e 1980, 35% eram de Minas Gerais; 22% da Bahia; 22% de Goiás; 7% do Piauí, do Pernambuco, da Paraíba e do Maranhão; 6% do Distrito Federal e 5% de São Paulo. Entre o período de 1981 a 1991, houve um aumento no número de migrantes goianos (35%) e a inserção de núcleos procedentes do Sul: Rio Grande do Sul e Paraná (7%) (CUNHA; BAENINGER, 2000).

Outro fator preponderante na taxa migratória do Tocantins ocorreu com a construção da Rodovia Transbrasiliana, BR-153, a partir de 1960. Pelos dados fornecidos por Aquino (2004), com

base no Censo de 1991, verifica-se que o número de habitantes das cidades próximas à rodovia, quando comparado aos das localidades tradicionais tocantinenses (históricas e distantes das margens da rodovia, tais como Dianópolis, Arraias, Peixe, Paranã e Natividade), quase quadruplicou. 20 anos após, no Censo de 2010, esse número continuou a subir. Araguaína, por exemplo, na década de 1990, apresentava 103.396 habitantes, chegando em 2010 a mais de 150 mil. Ao contrário, das cinco cidades tradicionais, quatro delas apresentam decréscimo de sua população; a cidade de Arraias, por exemplo, no primeiro recenseamento apresentava 12.899, duas décadas depois computou 10.645.

Evidencia-se também a diminuição significativa do contingente populacional rural em comparação com os núcleos urbanos. Em 1991, as cidades tradicionais abrigaram sua população predominantemente no campo, realidade essa modificada atualmente, em que a grande parcela da população encontra-se nos núcleos urbanos e nas cidades no entorno da Rodovia.

## **| A identidade linguística como componente das crenças e atitudes**

O interesse pelas Crenças e Atitudes, surgido inicialmente na Psicologia Social, tem fundamentado trabalhos nas áreas da linguagem, pois permite averiguar, em menor ou maior grau, de que forma os sentimentos e as percepções dos falantes, ou dos grupos sociais, intervêm na escolha de uma língua, de uma modalidade ou mesmo do repertório vocabular. Além disso, no campo da Sociolinguística, auxilia na investigação dos mecanismos de troca e de difusão dialetal, além de auxiliar na compreensão sobre o comportamento do falante frente a sua própria modalidade linguística ou em contraste com a do outro.

Não raro, em muitos estudos, sobretudo os brasileiros, nota-se certa dificuldade para se diferenciar os componentes formadores das crenças e, por conseguinte, das atitudes, posto a linha tênue entre eles e o caráter cognitivo e afetivo advindo nesse tipo de medição. Para Botassini (2015, p. 105),

Importa destacar que, ao consultar trabalhos de Sociolinguística e de Crenças e Atitudes (tanto sociais quanto linguísticas) a fim de conceituação que este estudo julgasse adequada para definir os termos “crenças” e “atitudes”, deparou-se com o problema de as pesquisas voltadas para essas áreas pouco se debruçarem, especificamente, a definir “crença”. Por outro lado, encontram-se várias reflexões sobre o termo “atitude”. Na verdade, crenças e atitudes aparecem, nesses trabalhos, estreitamente imbricadas, de modo que falar de uma sem se referir à outra se torna muito difícil. Isso ocorre sobretudo porque a maior parte dos trabalhos que trata desse assunto baseia-se na concepção mentalista, não separando crença de atitude, ou melhor, compreendendo crenças como um componente das atitudes.

A linha *mentalista* citada pela autora refere-se a um dos vieses teóricos que se costuma trabalhar com a temática; a outra linha também seguida por pesquisadores conceitua-se *comportamentalista/behaviorista*, ambas procedentes do campo da Psicologia Social e adaptadas para as vertentes teóricas da linguística.

Para os *mentalistas*, tanto crenças quanto atitudes são entendidas como predisposições mentais a determinado estímulo; são aprendidas socialmente. Assim, as atitudes individuais ou dos grupos os preparam para reagir de alguma maneira frente a um influxo (LÓPEZ MORALES, 2004), uma vez que as crenças podem condicionar as atitudes responsivas do falante (GÓMEZ MOLINA, 1996). As crenças, nessa concepção, são de caráter componencial múltiplo<sup>24</sup>.

Por seu turno, a linha *comportamentalista/behaviorista* entende que as atitudes podem ser observadas abertamente no campo social

---

24 Vide esquema presente em López Morales (2004).

a partir da conduta do falante. Considera-se, nessa vertente que as atitudes estão ligadas apenas ao componente afetivo (GÓMEZ MOLINA, 1996). Sendo assim, os sentimentos e as percepções seriam facilmente observáveis dentro de um contexto de entrevista, por exemplo.

Na tentativa de unir as duas frentes analíticas, pode-se definir *crenças* como uma disposição subjetiva a considerar algo como certo ou verdadeiro (HOUISS, 2009). Elas são interligadas por dois componentes: o afetivo e o cognoscitivo e delas provém a liberação das atitudes linguísticas (LÓPEZ MORALES, 2004). Como são disposições mentais e subjetivas, conectadas por componentes afetivos, é nesse intento a predisposição para se acreditar em implicações como “o falar da zona rural é ruim”, “o tocaninense fala mal” com generalizações e estereótipos.

Entende-se por *atitudes*, em termos gerais, a exteriorização das crenças, expressas por meio de manifestações sociais procedentes dos falantes. Nas palavras de Moreno Fernández (1998, p. 179, tradução nossa), “[...] é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade [...]”<sup>25</sup>.

Os precursores da aplicabilidade da teoria das crenças e atitudes nas ciências da linguagem entendem as atitudes como “[...] maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

Ao utilizar os preceitos descritos na teoria das Crenças e Atitudes, Labov (2008) estabelece que há três tipos de formas de conceber as variantes ou variedades linguísticas: positivas, quando o falante

---

25 No original: “[...] una manifestación de La actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse especificamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad [...]”.



possui admiração em relação a sua fala ou a do outro; negativas, quando o indivíduo demonstra desconforto em relação a sua variedade dialetal ou a do outro; ou neutras, quando não há indicativos de atitudes positivas, nem negativas.

A formação das atitudes é entendida de forma diferente de acordo com as duas concepções: *mentalista* e *comportamentalista*. Para a primeira, as atitudes são entidades que englobam elementos cognitivos, afetivos e conativos, enquanto a segunda entende que a composição das atitudes é realizada apenas pelo elemento afetivo ou de valoração (MORENO FERNÁNDEZ, 1998; GÓMEZ MOLINA, 1996; CORBARI, 2012).

Independentemente da filiação teórica assumida, há imbricado nas teorias das Crenças e das Atitudes o conceito de “identidade” assumido pelos indivíduos ou pelo grupo social da qual faz parte. A identidade é a representação do indivíduo no mundo social, pois cada falante possui várias identidades, a depender dos papéis assumidos, sejam de ordem profissional ou de caráter de pertencimento a determinada realidade (PENNA, 2006).

Moreno Fernández (1998) retrata que a identidade social é o traço que permite diferenciar um grupo, uma comunidade de outra. Para ele, dentro do conceito de identidade, encontra-se interligada a noção de língua, dialetos, socioletos, uma vez que a comunidade também pode ser caracterizada pelos seus usos dialetais. Para Rajagopalan (2006), a identidade de um indivíduo se constrói na e pela língua e não há apenas uma identidade fixa, estanque, uma vez que o falante possui várias identidades, adaptáveis a seu meio social. Esse entendimento leva a outro conceito presente no campo das crenças e atitudes: a (in)segurança linguística.

Os conceitos de segurança e insegurança linguística atrelam-se à vivência social do falante enquanto membro de uma sociedade coletiva. Entende-se por segurança linguística quando o falante não se sente impelido a modificar sua norma para se adaptar a outros

padrões, principalmente os normativos; é quando o indivíduo não se questiona se sua maneira de falar é correta ou incorreta. Por outro lado, a insegurança linguística manifesta-se quando o indivíduo crê que fala “errado”, “grosseiro” e cita sua variedade como desprovida de adjetivos positivos. Ele entende que seu falar não é digno de prestígio (CALVET, 2002), situação essa também relacionada a migrantes em contato linguístico com outras variedades.

A segurança, assim como a insegurança linguística, comumente atrela-se aos contatos *intervarietais*, ou seja, a coexistência de mais de uma variedade do português presente no mesmo território (ALTENHOFEN, 2013). Assim, merecem destaque as descrições de Altenhofen e Thun (2016) ao apresentarem que os contatos linguísticos em diferentes perspectivas podem ocorrer a partir de quatro explicações: a) condição de migração (estado migratório), b) o espaço da migração, c) a direcionalidade e percurso da migração, e a d) temporalidade da migração.

O tópico a) citado está diretamente ligado à mobilidade espacial do falante. É nesse contexto que o migrante, em contato com diferentes realidades, ressignifica sua língua, resultando, por vezes, na adoção de novas formas linguísticas extra-matriz de origem (ALTENHOFEN; THUN, 2016).

No que se refere ao item b) “espaço da migração”, consideram-se contínuos linguísticos/sociais, tais como: rural vs. urbano, fronteiras vs. interior, proximidade vs. distância de vias de comunicação para a descrição dialetal. Nesse último ponto, indica-se que a Rodovia Belém-Brasília tem importante papel nas frentes migratórias para o Tocantins. Localidades que estão às margens das rodovias possuem tendência de se desenvolver mais rapidamente do que cidades periféricas.

Quanto ao elemento c) “a direcionalidade e percurso da migração”, vislumbra-se o caminho migratório realizado pelo falante, cujo intuito é a contraposição de sua variante com trabalhos linguísticos

realizados em seu local de origem. A partir desse trajeto, o pesquisador tem a possibilidade de verificar possíveis processos de mudança linguística em curso, a adoção de novas variantes e os desusos de formas linguísticas.

Por fim, o aspecto d), temporalidade da migração, diz respeito, entre outros, ao “tempo transcorrido de uma migração”, assim como da “ordem de chegada” desse migrante em escolhido território (ALTENHOFEN; THUN, 2016), cuja sapiência desses fatores leva ao entendimento de mecanismos de manutenção ou de adoção de uma nova variedade linguística por parte do migrante. Comumente, gerações mais velhas tendem à manutenção de sua variante de origem, enquanto os mais jovens inclinam-se à adoção da norma local. Ainda dentro desse panorama, outro fator pertinente são as “transmigrações” (ALTENHOFEN; THUN, 2016, p. 387), principalmente após benefícios governamentais para povoamento da Amazônia Legal (FIGUEIREDO, 2013), configurando uma nova realidade linguística, tanto para os migrantes, quanto para os autóctones.

Esse último caso (d) aplica-se ao Tocantins, uma vez que os processos migratórios sempre fizeram parte da dinâmica populacional. Assim, a pedra fundamental que paira após a explanação sobre os diferentes grupos móveis que atuam/atuaram em terras tocantinenses refere-se ao questionamento: “Há uma identidade linguística tocantinense em um estado criado em 1988?”. O conhecimento da dinâmica populacional leva ao entendimento de que o Tocantins só pode ser compreendido dentro de um contexto plural, seja cultural, ou linguístico, constituindo comunidade de fala que apresenta múltiplas formas linguísticas.

## | Aspectos metodológicos

Para a composição do Atlas Linguístico Topodinâmico e Topoestático do Estado do Tocantins (ALiTTETO), elaborou-se questionário semiestruturado, em que se buscou apurar conceitos de ordem

fonética, lexical, morfossintática e de Crenças e Atitudes relacionadas ao entender metalinguístico e epilinguístico dos informantes inquiridos; nesse último subquestionário foram aplicados nove questionamentos.

Para isso, selecionaram-se 12 localidades, e nessas cidades elegidas inquiriu-se oito informantes, distribuídos pelas variáveis sexo, idade e tipo de mobilidade. Os primeiros quatro informantes, numeração de 1 a 4, representam os topoestáticos, ou seja, os nascidos e estabelecidos nas cidades de pesquisa, com pouca mobilidade demográfica; os informantes de 5 a 8 dizem respeito aos topodinâmicos, procedentes de deslocamentos internos ou migrações interestaduais.

Nesse recorte, analisamos apenas o questionamento de número 06, presente no subquestionário Crenças e Atitudes Linguísticas: *“Como você acha que o tocantinense fala?”*, uma vez que essa pergunta apresentou escolhas responsivas, por parte dos entrevistados, que demonstram relações avaliativas do ponto de vista afetivo e que estão ligadas a fatores como etnicidade e pertencimento. Recorreu-se também à diatopia, uma vez que as crenças e atitudes linguísticas de ordem positiva, negativa ou neutra encontram-se atreladas a diferentes áreas e subáreas linguísticas identificadas por Silva (2018).

## **| A identidade linguística do “ser tocantinense” e “falar como o tocantinense”**

O primeiro aspecto a ser observado nos discursos dos informantes versa sobre a noção étnica da população que compõe o cenário social tocantinense. Há, por parte dos informantes, a identificação epilinguística dos diferentes agentes na formação do “tocantinense”. A noção de identidade perpassa fronteiras territoriais; atrela-se ao conceito de pertencimento a determinado local, “ao ser tocantinense e não ser goiano”, como ilustram Ferreira e Orrico (2002, p. 8):

É a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social.

E a reafirmação dessa identidade deu origem à legitimação desse espaço, como distinto de Goiás, com a Constituição de 1988. A construção de sua identidade linguística e cultural têm raízes na edificação e na invenção de um território, o que culminou na constante afirmação de seu povo em uma diversificação cultural em detrimento de Goiás (BRITO, 2016), na justificativa para escolha de tal espaço.

Por vezes, os moradores do Tocantins identificam o mosaico dialetal presente, mas não apresentam crenças estritamente negativas quanto a isso, como evidenciado no fragmento oriundo do informante da segunda faixa etária (60 a 65 anos), habitante da cidade de Pedro Afonso.

INQ<sup>26</sup>. - E o senhor acha que o tocaninense tem uma forma de falar diferente dos outros, do pernambucano, por exemplo?

INF.- Tem. Pernambucano já fala um estatuto já diferente que o tocaninense, daqui mermo. Que aqui primeiro era Goiás, né. Não, os tocaninense que era daqui de coisa, tudo é normal mermo, a conversa, né, não tem um estatuto assim. Né, igual o índio e o caboclo, não né.

INQ.- E o tocaninense?

INF- O tocaninense só... são diferenças cor... que às veiz um é preto, otro é branco, otro é coisa, o cabelo é bom, otro é cabelo é ruim.

INQ.- Mas, mas eles falam tudo do mesmo jeito...

---

26 A abreviação INQ. refere-se ao Inquiridor, enquanto INF. ao informante.

INF.- É, a voiz tudo é quase um tipo só mermo. A gente muda porque, um pouco assim, né, na, sempre demuda, que ninguém fala do jeito do oto, né. Só da fãmia, sempre da fãmia, irmão com irmão, é... sempre a voiz parece, né. (05/3)<sup>27</sup>

O entrevistado afirma a existência do diferente, mas não necessariamente o enxerga como não pertencente ao Tocantins; relata apenas a existência do outro cuja maneira de falar não é tão diversa da sua. A citação traduz a dinâmica populacional e linguística presente no estado, com heterogeneidade cultural, fruto da colonização, de sua localização geográfica e das intensas migrações ocorridas ao longo dos séculos.

Em momentos históricos distintos, o Norte de Goiás foi circunscrito pela presença indígena, africana e de mineiros em busca do ouro, fatores esses que fazem a cultura tocantinense ser descrita como híbrida, “resultado de associações étnicas e de universos culturais produzidos historicamente em contextos econômicos e conjunturas políticas diferenciados” (CAVALCANTE; KIMURA, 2008, p. 97).

Ainda sobre o fator étnico presente na transcrição do trecho, outro informante refere-se a uma possível “mistura” entre as etnias, dando origem à população do Tocantins. Observa-se que a resposta do informante alude especificamente ao fator “etnia”.

INQ.- E essas pessoas que vieram morar aqui, elas falam bonito ou feio?

INF.- É, isso aí... é relativo, né. (risos). É misturado. Tem o bonito, tem o fei', tem... Geralmente esse povo que vem de fora, do sul, né... não é preconceito, mai'... eles têm uma cor mais clara, né, e... e aí esse pessoal, o branco, éh... a formação do rosto dele é diferente da formação do rosto do negro, por exemplo, né. Não tô querendo dizê que o negro é feio e que o branco... éh, seja bonito, são diferentes, né, a formação do rosto dos dois, tudo. E... é desse jeito que é formado a população do Estado, né. (04/3).

---

27 Os números à esquerda indicam o ponto pesquisado; os números à direita os informantes estratificados.

Representam marcas nos discursos a citação, quando questionados “Como o tocantinense fala” do adjetivo *misturado*, incitando que o falar tocantinense não pode ser compreendido senão a partir da contribuição coletiva dos elementos alóctones, como em: “O Tocantins é interessante que ele num se fala, ele tem línguas de todos os Estados. Mistura, é uma mistura que sai alguma coisa, né?” (01/3); “É uma mistura, um pouquinho de cada um, eu acho que é misturado, o sotaque” (01/6).

Outro fator a ser notado é a relação de pertencimento ao “ser e falar” tocantinense. Penna (2006) relata que o migrante, ao sair de seu local de origem e pertencimento, depara-se com uma nova realidade social e linguística. A depender do grau de mobilidade desse indivíduo no novo Estado, este vê-se impelido a desenraizar-se de sua matriz de origem. No entanto, nos relatos presentes, nota-se o que Labov (2008, p. 176) descreve como “conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem”. Em outras palavras, há por parte do migrante uma relação de pertencimento, como fica evidente nos relatos com os marcadores “nós/a gente/eu” por parte dos informantes topodinâmicos.

INF.- Não, o tocantinense fala correto, fala bão. Éh... porque o tocantinense geralmente ele é uma descendência vinda do Maranhão. E o Maranhão, na língua portuguesa, ele é o melhor que tem. É o melhor que **nós** temos. É, mais correto. (04/7)

INF.- É do **meu** jeito, porque há (=já) tem... o quê? Trinta anos que eu moro aqui.

INQ.- Quando você chegou aqui, que você viu o tocantinense falando, você achou o quê?

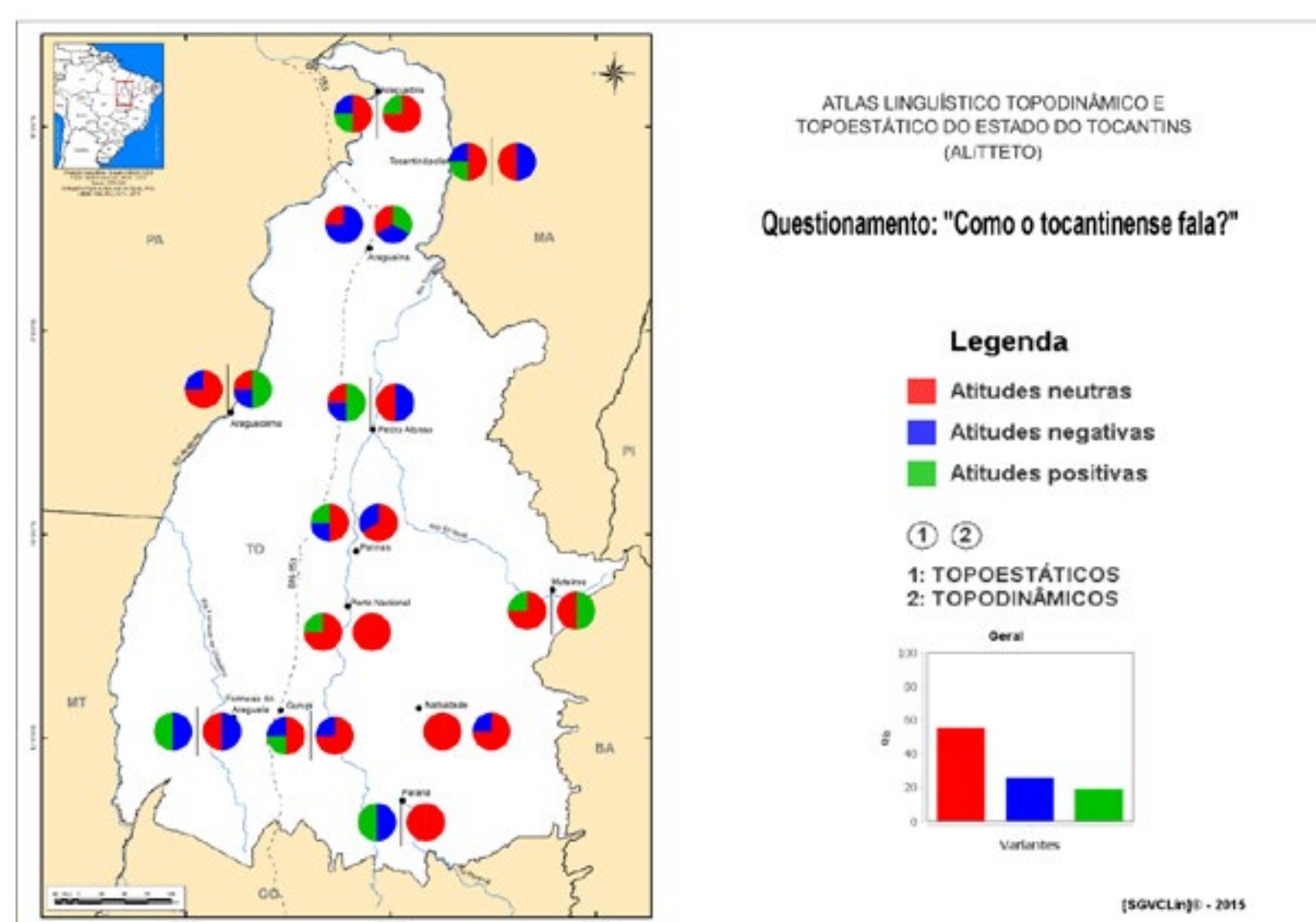
INF.- É, eu estranhei, né, que era diferente da minha, né. Mas agora já tá tudo... (04/8)

INF.- Fala muito errado, o português. **A gente** fala muito errado o português, porque o português é a língua mais difícil que tem, né. (05/6)

INF.- Jeito normal mehmo. **A gente** num tem... sutaque diferente não. Pra mim é... (05/7)

INF.- Não, uai, do **meu** jeito, não fala diferente, não, num mudô nada. (07/7)

No campo das Atitudes linguísticas, que podem ser de ordem positiva, negativa ou neutra (LABOV, 2008), alguns aspectos podem ser apreendidos quanto às respostas de todos os informantes, tanto dos nascidos e estabelecidos nas cidades de pesquisa (topoestáticos) quanto dos falantes oriundos de deslocamentos internos e migrações (topodinâmicos), dispostos na Figura 1.



**Figura 2.** Carta indicativa de Atitudes para o questionamento: "Como o tocaninense fala?"

**Fonte:** Banco de dados do ALITTETO (SILVA, 2018).

Na carta linguística, Figura 1, à esquerda, encontra-se a distribuição diatópica das respostas nas 12 localidades de inquérito. À direita está situada a legenda, assim como o gráfico geral. As respostas dos informantes topoestáticos, no mapa, localizam-se nas primeiras esferas de cada localidade; as dos topodinâmicos, nas esferas à direita.

Quantitativamente, os maiores percentuais de atitudes demonstradas pelos 96 informantes são neutras (55,32%), ou seja, 52 deles indicam



respostas com traços de equidade discursiva, em que o tocantinense fala “normal”, “sem sotaque”, “igual a todos”. Ressalta-se indicativo de pertencimento dos não-tocantinenses a esse discurso: “Ah, [fala] como a gente” (08/8); “Não, pra mim num tem desigualdade não. Se tem é em algumas palavra, em alguns dizeres. Agora, pa cunversá, assim, a gente cunversa de boa.” (10/7).

Também se evidencia que o adjetivo mais utilizado dentro das respostas do tipo neutra incitam “misturado”, fazendo alusão à própria formação étnico-social do “ser tocantinense” e indicando a existência do outro, mas não, necessariamente, demonstrando negatividade relacionada aos migrantes.

INF.- O tocantinense sempre, ele é descendente do maranhense... do nordeste, aqui se encontram muitos maranhenses, muitos, mistura muito. Tem paulista também, tem o japonês, dois japonês aqui, então num fala mais e... eu falei a apinajé, natural daqui, é que você num fico sabeno (risos). (02/7)

INF.- Tem , aqui tem tudo quan'té Estado aí, mas só que aqui, aqui era Goiás, né, e você vê que todo mundo, por exemplo, muita gente aqui nasceu aqui quando era Goiás e continua falando a mesma coisa como se fosse tocantinense, então não mudô, porque daí eles tinha, como eles nasceu no Goiás, eles tinha que tê a língua deles do Goiás, né, e eu vejo todo mundo falando normal, porque aqui era Goiás e aí foi dividido.)) (08/6)

INF.- Tá, aqui é uma mistura, minina. Ah... Eu num sei nem quem é daqui e quem num é porque é uma mistura.

INQ.- Por exemplo, eu sou tocantinense, nasci aqui e nunca morei fora, a senhora achou diferente o meu jeito de falar?

INF.- Não, não. A única diferença, a diferença que tem é só a... percebe. A diferença entre o gaúcho e o paulista, os outros fala tudo... Tudo igual.

INQ.- Por exemplo, o baiano do tocaninense, para a senhora é a mesma coisa?

INF.- O baiano lá tem um sutaque. Eu sou baiana, moro aqui, eu num acho diferente do meu português pro português dos tocaninense. Tá certo, aquele negócio lá ficou difícil de falá, né? (10/8).

Em termos diatópicos, na Figura 1, as atitudes neutras são representadas pela cor vermelha e ocorrem em todos os pontos de inquérito. Na parte Sudeste, denominada por Silva (2018) como Tocantins Antigo, nas cidades de Porto Nacional, Natividade e Paranã, ocorre uma área dialetal para essa escolha responsiva.

No recorte por tipo de informante, os topodinâmicos (símbolos à direita) apresentam maiores percentuais de neutralidade se comparados aos topostáticos. Em Porto Nacional e Paranã, por exemplo, as respostas neutras ocorreram em todos os informantes procedentes de migração e/ou deslocamentos.

Quanto às atitudes negativas relacionadas ao questionamento: *Como o tocaninense fala*, coletou-se o total de 24 respostas, equivalente à 25,53% do percentual. Essas atitudes negativas versam, principalmente, sobre o conceito de “falar errado o português”. Alguns trechos:

INF.- Eu, eu acho que nós aqui, nós fala muito errado. Eu acho. Eu falo assim “nóis”, que até eu também. Às vez tento me corrigi. Porque eu falo porque a minha mãe fala errado demais. Minha mãe fala errado. E se corrigi, ela fica valente. Num gosta não (risos). Eu acho que a gente fala muito errado. (03/2).

INF.- Eu mesmo assim, porque eu sei que eu falo muita coisa errada.

INQ.- O tocaninense fala muito errado?

INF.- Fala, tem muitos, né? Eu digo por mim mesmo. (03/4).

INF.- Ah, ele fala muito errado. Eu acho que sim, a gente num aprende o português correto nunca, né? (04/4).

INF.- Fala muito errado, o português. A gente fala muito errado o português, porque o português é a língua mais difícil que tem, né. (05/6).

Interessante observar, dentro das crenças/atitudes negativas, a fala da informante (segunda faixa etária) de Tocantinópolis no que se refere à utilização do pronome pessoal *tu*. Para ela o uso do *tu*, ao contrário de “você”, denota falta de educação, posto que seu emprego está associado a uma aparente informalidade:

INF.- Tocantinense? Fala... em português muito assim... que trata, assim, o tocaninense trata... trata as pessoa assim num sutato (=sotaque)... muito, eu não acho bonito. Não. Tem deles que trata até mal. É, trata a pessoa mal, não... não sabe recebê uma pessoa. É, forma grosseira. A gente chega... éh... chega num, num hospital com um doente, a enfermera... que é um tocaninense, né... Éh, fala: “Senta aí, senta bem aí, que é já que eu venho”. “Espera bem aí”. É assim. Um sutato (=sotaque) feio, né. Eu, eu sô tocaninense, mas eu acho fei’. É “tu”, né.

INQ.- Fala muito “tu” aqui?

INF.- “Tu”, fala “tu”. Eu acho feio.

INQ.- A senhora acha feio?

INF.- É, acho feio. Eu acho bunito chamá assim... éh... Você... éh... “Oi, vô falá bem aí um pouquinho com você”, né? Eu acho bunito. Agora, “ei, pare aí, eu quero falá contigo”.

INQ.- (risos) E a senhora usa muito o “tu” ou não?

INF.- Não. Não. Sempre eu trato bem. E eu acho feio e fico prestando atenção, sabe? Porque eu não gosto de sê maltratada. (02/4).

Ainda na Figura 1, as atitudes negativas encontram-se principalmente nas localidades situadas na margem esquerda do rio Tocantins e ao longo da Rodovia Transbrasiliana (BR-153), área denominada por Silva (2018) como Tocantins Contemporâneo, em função da colonização mais recente, cujas localidades abrigam o maior contingente migratório do estado, locados durante e após a construção da BR-153.

Nesse sentido, se poderia supor que a esses migrantes estariam atreladas atitudes negativas aqui presentes, no entanto, os dados demonstram que o recorte negativo em relação ao falar tocantinense vincula-se principalmente aos informantes topoestáticos, ou seja, aos nascidos e estabelecidos nas cidades da pesquisa.

Em trabalho sobre o tema, Silva (2016) verifica que as atitudes dos falantes procedentes de migração e/ou deslocamento são, em sua maioria, relacionadas aos padrões do tipo neutro e do tipo positivo. Acredita-se que o migrante, na busca por melhores condições socioeconômicas, vê no Tocantins e, conseqüentemente, no falar de seus habitantes, as incitações de um falar “normal”, “sem sotaque”, pois se identificam culturalmente com o estado, denotando uma relação de pertencimento ao elemento local.

Por último, as atitudes positivas foram evidenciadas em 19,15%, 18 respostas, das quais, 12 são oriundas dos informantes topoestáticos. Nos relatos que justificam o “falar bonito” do tocantinense, em sua maioria, o informante estabelece um padrão de comparação para justificar sua resposta, ora com Goiás, ora com o Norte/Nordeste:

INF.- O tocantinense fala bonito também, né. Assim, os de fora diz que nós fala feio, porque quando fala com uma pessoa nós fala “tu”, os povo diz que é feio. A pessoa chega aí: “e aí tu, tal, foi em tal lugá?” e as pessoas lá de **Goiás** num fala desse jeito, né, que nem nós, fala “você”, fala essas coisa, e nós não, aqui nós num tem diferença de lá de Belém, de Pará. Do jeito que eu falo contigo eu falo com qualquer um... tu, difíci nós usá aquela palavra “você”, eu acho bonito que já acostumei mehmo, né. (01/1).

INF.- Eu acho que ele...

INQ.- É diferente do carioca?

INF.- É diferente, bem diferente. E eles também fala um pouco diferente do pessoal do **Pará, paraense**.

INQ.- É? Como é que o paraense fala?

INF.- O paraense ele chia muito.

INQ.- E a gente não chia nada?

INF.- Não, a gente fala mais assim, né. É igual o nordestino, né? O nordestino tem um sotaque diferente. O carioca também, já o... O paraense ele já tem outro sotaque. (01/4).

INF.- Eu acho que o Tocantins fala... quase a mesma língua regional. Aí é o português mehmo.

INQ.- Como o senhor acha que ele fala? Fala...

INF.- Eu acho mais bunita a fala do... nossa... a daqui dessa região, mais do que do **Nordeste, Sul**. Eu acho mais interessante. (02/3).

INQ.- E como você acha que o tocantinense típico daqui fala? Por que você é tocantinense.

INF.- Fala assim.

INQ.- Comparado a Goiânia, por exemplo, é diferente?

INF.- Eu acho muito diferente, né, porque **goiano** puxa muito o érre, assim. Num sei, porque a gente é acostumado aqui, eu acho que a gente fala bem... normal. Os outras línguas sempre puxa um pouco o érre, sempre... tem alteração. E a hente (=gente) não, a gente falá sempre o seco, isso e isso. (07/1).

INF.- Teve um **carioca** que veio e ele ficô encantado, disse que a gente falava bunito demais, que a gente falava tipo cantano, mas eles compara muito com a **Bahia** porque a gente tá perto da Bahia aqui pra falá. (08/2).

Em relação à carta linguística (Figura 1), as atitudes positivas, à exceção de Natividade (Sudeste), estão distribuídas por todo o território. Mateiros, localidade próxima da tríplice fronteira: Bahia, Sergipe e Ceará, apresenta o maior índice de escolhas do padrão positivo, talvez por essa população possuir contatos mais estreitos com os estados vizinhos.

Em suma, os três tipos de atitudes linguísticas, descritas por Labov (2008), foram identificadas nos 96 informantes. No que se refere à questão diatópica, nota-se que as atitudes positivas estão disseminadas por todo o território, enquanto as negativas localizam-se mais assiduamente no eixo da BR-153, enquanto as neutras situam-se principalmente no Sudeste tocantinense.

## | Considerações finais

A noção de identidade encontra-se sob o olhar de diferentes áreas do conhecimento. No campo linguístico relacionado ao estado do Tocantins, nota-se que o conceito de identidade social e linguística está ligada ao próprio sentimento de pertencimento relacionado tanto aos topodinâmicos quanto aos topoestáticos.

Essa relação de “ser” e “falar” tocantinense fundamenta-se nos veios históricos e sociais de formação e da busca por um território, fazendo aflorar em seus habitantes, a partir do século XIX, um sentimento de não pertencimento a Goiás, o que se traduz nos traços dialetais dispostos no trabalho.

Verifica-se também que, quando o migrante sai de sua terra natal, parte em busca de melhores condições de sobrevivência e, nesse sentido, quando o novo estado propiciou essa melhora

aos migrantes, as crenças e as atitudes são positivas ou neutras, demonstrando uma relação de pertencimento.

Quanto aos informantes topoestáticos, mesmo quando aludem a variantes linguísticas como procedentes de grupos de outras regiões, não reportam características negativas quanto a essas formas “não típicas”; expressam-nas apenas como fator de curiosidade. Sendo assim, há interinfluência mútua entre ambos os grupos de informantes, ocorrendo relativa ação centrífuga quanto ao uso de formas dialetais relacionadas a seu espaço de origem, mas se permitindo também usar a forma mais local (SILVA, 2018).

No que se refere aos tipos de atitudes descritas no trabalho, tecem-se algumas considerações (i) as do tipo neutra foram as mais produtivas; embora tenham sido coletadas em todas as 12 localidades, sua maior concentração encontra-se na área Tocantins Antigo (SILVA, 2018), à Sudeste do espaço de pesquisa, em proximidade fronteira com os estados nordestinos, Bahia, Sergipe e Ceará, e com Goiás, no Centro-Oeste.

Quanto ao padrão atitudinal negativo, a maior concentração dessas respostas está no eixo da rodovia Transbrasiliana, margem esquerda do rio Tocantins, área denominada por Silva (2018) como Tocantins Contemporâneo. Essa região apresenta os mais altos percentuais de falantes oriundos de migração. No entanto, a maioria dos informantes que classifica o “falar tocantinense” como “feio” ou “ruim” nasceu na própria localidade, ou seja, categorizado como topoestático.

Por fim, as atitudes positivas encontram-se, à exceção de Natividade, distribuídas pelo espaço de pesquisa. Foram predominantes nos discursos topoestáticos e os relatos desses informantes vêm acompanhados de padrões de comparação com outros dialetos: “nós falamos melhor que os goianos”, “os cariocas acham que falamos bonito”.

Em suma, sobre o questionamento: *Há uma identidade linguística tocantinense em um estado criado em 1988?* julga-se, a partir dos traços discursivos analisados, que há uma identidade linguística tocantinense, mesmo sendo o seu falar híbrido, resultado do encontro de falantes de muitas outras regiões, uma vez que a noção de identidade perpassa fronteiras territoriais; liga-se ao conceito de pertencimento a determinado local, “ao ser tocantinense e não ser goiano”, por exemplo.

## | Referências

ALTENHOFEN, C. V. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da Geolinguística Pluridimensional e Contatual. **Revista de Letras Norteamontos**, Estudos Linguísticos, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamontos/article/view/1216>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ALTENHOFEN, C. V.; THUN, H. As migrações e os contatos linguísticos na Geografia Linguística do Sul do Brasil e Bacia do Prata. *In*: AGUILERA, V. de A.; ROMANO, V. P. (org.). **A geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados**. Londrina: EdUEL, 2016. p. 371-392.

AQUINO, N. A. de. A construção da Belém-Brasília e suas implicações no processo de urbanização do estado do Tocantins. *In*: GIRALDIN, O. (org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004. p. 315-350.

BARBOSA, A. S.; TEIXEIRA NETO, A.; GOMES, H. **Geografia Goiás-Tocantins**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.



BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRITO, E. P. de. **Itinerários de uma identidade territorial na invenção do ser tocantinense**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CAVALCANTE, I.; KIMURA, S. Mapeamento do patrimônio cultural do estado do Tocantins. In: CAVALCANTE, I.; KIMURA, S. (org.). **Vivências e sentidos: o patrimônio cultural do Tocantins**. Goiânia: Iphan/14ª Superintendência Regional, 2008. p. 90-159.

CAVALCANTE, M. do E. S. R. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia: UCG, 2003.

CHAIM, M. M. **Sociedade Colonial** (Goiás – 1749-1822). Goiânia: Secretaria de Cultura de Goiás, Instituto Nacional do livro – Pró-Memória, 1987.

CORBARI, C. C. Pensamentos e crenças a respeito do uso e do ensino das línguas faladas na localidade paranaense de Irati. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 2, v. 2, n. 1, p. 228-244, jan./jul. 2012. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23575/1/2012\\_art\\_cccorbari.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23575/1/2012_art_cccorbari.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

CUNHA, J. M. P. da; BAENINGER, R. (coord.). **Redistribuição da população e meio ambiente: São Paulo e Centro Oeste**. Sistematização das Informações Censitárias sobre Migração – Estado de Tocantins. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2000.

FERREIRA, L, M. A.; ORRICO, E, G. D. **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, C. R. de S. Metodologia de estudos do contato linguístico intervarietal em lugares de migração recente: alguns apontamentos. **Revista de Letras Norteamericanas**, Estudos Linguísticos, Sinop, v. 6, n. 12, p. 188-208, jul./dez. 2013. Disponível em: [sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamericanas/article/download/.../868](http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamericanas/article/download/.../868). Acesso em: 20 dez. 2016.

GOMES, H.; TEIXEIRA NETO, A. **Geografia**: Goiás/Tocantins. Goiânia, UFG, 1993.

GÓMEZ MOLINA, J. Rn. Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales. **Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Y Filología de la América Latina – Alfal**, Las Palmas de Gran Canaria, v. 2, p. 1027-1042, 1996.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss eletrônico**. Instituto Antônio Houaiss. Objetiva, 2009.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando a noção de perda de identidade e desenraizamento. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma consideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SALLES, G. V. F. de. **A economia e a escravidão na capitania de Goiás**. Coleção Documentos Goianos, 24. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.

SILVA, G. A. da. **Atlas Linguístico Topodinâmico e Topoestático do Estado do Tocantins (ALiTTETO)**. 2018. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, G. A. da. Consciência sociolinguística em território tocantinense: um estudo com base na teoria das crenças e atitudes linguísticas. *In*: CAVALCANTE, M. S.; SANTOS, M.; RIO, A. C.; BARBOZA, T. (org.). **Língua(gem), Discurso e Ensino**: concepções teóricas e ressignificações da prática docente. Goiânia: América, 2016. p. 103-116.

**CRENÇAS E  
ATITUDES  
LINGUÍSTICAS  
DE FALANTES  
DE PLH**

Maria Luisa Ortiz Alvarez

[...] 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 linguagem 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. (TRAVAGLIA, 1996).

## | Introdução

As línguas refletem valores e visões de mundo de indivíduos e de grupos em relação a elas próprias e a seus usuários e, ao entrarem em contato com outras línguas, tais valores acabam por criar uma relação de poder entre a língua de maior prestígio, que detém o poder político, cultural e econômico da comunidade, e a língua de menor prestígio, reservada para situações mais específicas. Na esteira da questão de poder, Fishman (1968) fala de domínios sociais, que seriam as diferentes esferas em que as línguas são usadas, tais como: no seio familiar, na escola, no trabalho, na igreja e na vizinhança e que mantêm uma relação de complementaridade. É o caso da língua de herança, tema deste artigo, que geralmente é utilizada em casa entre pais e filhos ou em certos momentos em que a comunidade ou grupo minoritário se reúne para realizar alguma atividade ou em outras situações, como, por exemplo, a participação em associações e projetos desenvolvidos para a manutenção e preservação da língua de herança nas diásporas. E é nesse sentido que trazemos o tema das crenças e atitudes linguísticas do falante de herança (doravante FH) com relação às duas ou mais línguas dentro das quais ele transita, considerando principalmente a valoração (positiva ou negativa) que esse falante dá a cada uma delas.

## | Teorias norteadoras

Nas últimas décadas, as pesquisas com relação às crenças e atitudes linguísticas ganharam força e têm se desenvolvido de forma sistemática na área de Sociolinguística, Dialetoлогия, Psicologia Social,

Sociologia da linguagem e da Linguística Aplicada, dentre outras. A Sociolinguística tem entre suas funções a tarefa de pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da(s) língua(s), bem como as suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes. A Psicologia Social, por sua vez, se concentra nos papéis que os motivos, as crenças e a identidade exercem no comportamento linguístico individual. Já a Sociologia da linguagem busca não apenas descobrir as regras ou normas sociais que explicam e restringem o comportamento linguístico e o comportamento em relação à língua nas comunidades de fala, mas também determinar o valor simbólico que as variedades linguísticas têm para seus falantes. Para a Linguística Aplicada, é necessário compreender a atitude linguística do indivíduo com relação às línguas estrangeiras ou segundas línguas e, inclusive, com relação à própria língua materna.

## | Atitude, atitude linguística e crenças

Lambert e Lambert (1966, p. 78) acreditam que “a atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante”. As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972).

As atitudes são adquiridas no processo de socialização e têm uma dupla função: permitem uma visão simplificada da realidade e contribuem para a formação da identidade individual e social (PUOLTATO, 2006). No caso das atitudes linguísticas, representam um componente fundamental da identidade linguística do falante para a compreensão do próprio comportamento linguístico.

A respeito disso, Aguilera (2008, p. 105-106) afirma:

A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro.

O psicólogo social, Bem (1973, p. 29), assim as define:

Atitudes são os gostos e as antipatias. São as nossas afinidades e aversões a situações, objetos, grupos ou quaisquer aspectos identificáveis do nosso meio, incluindo ideias abstratas e políticas sociais. [...] nossos gostos e antipatias têm raízes nas nossas emoções, no nosso comportamento e nas influências sociais que são exercidas sobre nós. Mas também repousam em bases cognitivas.

Para o autor, as crenças e atitudes humanas se fundamentam em quatro atividades do homem – pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros, que correspondem aos quatro fundamentos psicológicos das crenças e atitudes: cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais. O componente cognitivo refere-se às crenças, aos pensamentos, aos conhecimentos que se tem em relação a um objeto social definido. Com relação ao componente cognitivo, Gomes Molina (1998, p. 31) argumenta:

O componente cognitivo é, provavelmente, o de maior peso específico; nele intervêm os conhecimentos e pré-julgamentos dos falantes: consciência linguística, crenças, estereótipos, expectativas sociais (prestígio, ascensão), grau de bilingüismo, características da personalidade, etc.; este componente conforma, em grande medida, a consciência sócio-lingüística.

O componente afetivo diz respeito às emoções e aos sentimentos pró ou contra um objeto social e é considerado por alguns estudiosos (FISHBEIN, 1965) o único elemento característico das atitudes sociais. O componente comportamental ou conativo é entendido como conduta, reação ou tendência à reação diante de um objeto

social. Contudo, Oppenheim (1992) ressalta que não podemos conceber a atitude unicamente como um determinado tipo de ação em relação a um objeto, pois essa seria apenas uma etapa de todo um processo. A disposição latente nos indivíduos não se configura unicamente como uma forma de agir primária diante de um objeto, de sua percepção, mas como uma tendência elaborada e fortemente dirigida pelas crenças e valores que subjazem à manifestação ativa do sujeito com relação a esse objeto.

Assim, poderíamos dizer que as atitudes são culturais, porque a tendência é assumir as atitudes que prevalecem na cultura à qual pertencemos; podem ser também familiares se considerarmos que parte delas são adquiridas dentro do domínio familiar, passando de geração em geração; são pessoais como resultado da nossa experiência, portanto, é a atitude social de cada indivíduo a respeito da língua.

De acordo com Gardner e Lambert (1972), as atitudes estão relacionadas ao modo como o falante se julga ou é julgado pelos seus pares como referência ao seu comportamento linguístico. No entanto, o conceito de atitude linguística engloba outras dimensões, como, por exemplo, as atitudes com relação a variedades linguísticas /dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes com relação a grupos, comunidades, minorias, entre outras dimensões. Daí a importância do estudo das atitudes linguísticas, pois terão influência nos processos de variação e mudança linguística, e poderão afetar a eleição de uma língua em detrimento de outra e também o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (GÓMEZ MOLINA, 1996; MORENO FERNÁNDEZ, 1998; BLANCO CANALES, 2004).

Nessa mesma linha de pensamento, Calvet (2002, p. 65) argumenta que “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam”. McGroarty (2001) sustenta que



as atitudes linguísticas estão ligadas a valores e crenças pessoais e promovem as escolhas feitas em qualquer área de atividades, sejam elas acadêmicas ou informais.

A aceitação ou não de outra língua está diretamente relacionada com as crenças que os falantes têm sobre essas outras línguas e que, conseqüentemente, influenciam na decisão de afirmar se uma língua é bonita ou feia, fácil ou difícil de ser compreendida. A esse respeito, Aguilera (2008, p. 319) ressalta:

A atitude se constitui de três elementos que se situam no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo), o que significa dizer que a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, seus afetos e suas tendências a comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística.

Com relação às crenças, Santos (1996, p. 15) afirma:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas [...]

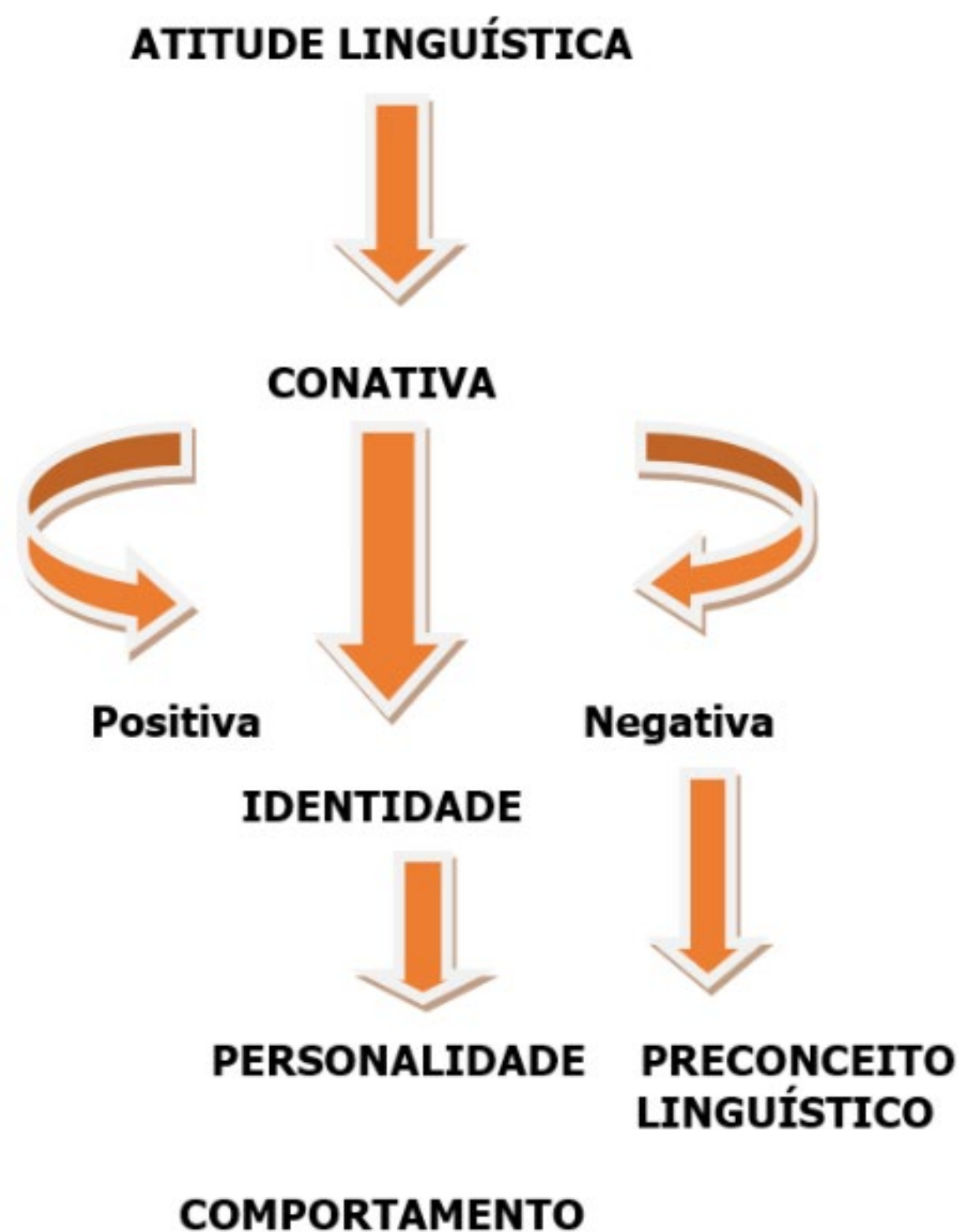
[...] crenças e atitudes aparecem inter-relacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto.

López Morales (2004) define atitudes linguísticas como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, isto é, sobre modalidades linguísticas. As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos

conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos (BISINOTO, 2007).

Por outro lado, Richardson (1996) acredita que não só as crenças influenciam as atitudes, e classifica em três as maneiras possíveis de compreender essa relação: 1) causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas atitudes. Nesse caso, para que as atitudes sejam mudadas, seria necessário mudar as crenças ou vice-versa; 2) a interação, ou seja, crenças influenciam atitudes e atitudes influenciam as crenças. Assim, mudanças nas crenças acarretariam mudanças nas atitudes, bem como mudanças nas atitudes acarretariam mudança e/ou na formação de novas crenças; 3) a hermenêutica, que situa o pensamento e as atitudes do falante dentro da complexidade dos contextos em que estiver inserido. Dessa forma, é possível dizer que as crenças e atitudes podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais.

Desta forma resumimos na figura a seguir o que entendemos por atitude linguística, baseados na interpretação das leituras realizadas a respeito dos seus componentes.



## Manutenção, preservação da língua de herança na diáspora

Segundo Giles, Bourhis e Taylor (1977), há três fatores que influenciam o comportamento dos falantes para manter ou não a sua língua: 1) o **Fator status** (poder socioeconômico dos falantes): o uso de uma língua constitui um meio para obter *status*: econômico, social, político e simbólico, e por outro lado o *status* social de uma língua, com relação a outras línguas. Seus usuários procuram falar a língua dominante para ascender econômica e socialmente. Uma língua herdada pode ser um símbolo importante da identidade étnica, das raízes no passado glorioso e, por isso, as pessoas tendem a usá-la, o que aumenta a sua chance de preservação, mas depende do *status* social dessa língua, no contexto onde o falante está inserido. 2) os **Fatores demográficos** (o número de falantes de uma variedade): a) a distribuição geográfica: quando grandes grupos se concentram em áreas geográficas particulares, em geral,

eles conseguem preservar suas línguas por mais tempo, sobretudo quando se trata de imigrantes; b) **o número de falantes**: quanto maior o número de falantes, maior a possibilidade de manterem a sua língua; c) o casamento interlínguas: nos casamentos em que os dois falam línguas diferentes, geralmente, ocorre uma mudança em direção à língua dominante e d) área rural vs. área urbana: as áreas rurais preservam melhor o seu idioma devido ao menor contato com outros falantes. 3) os **Fatores institucionais** (o suporte institucional): a) o uso de uma língua em jornais e revistas aumenta a sua chance de manutenção; b) a religião exerce um papel de apoio a línguas desprestigiadas por outras instituições; c) os setores administrativos geralmente utilizam apenas a língua de prestígio e, dessa forma, favorecem o desaparecimento das línguas minoritárias; d) o apoio da comunidade é vital para a manutenção de uma língua e tem estreita relação com a distribuição geográfica: quando um grupo maior reside em áreas próximas, o uso da língua minoritária pode aumentar de tal modo que ela pode tornar-se a língua majoritária na comunidade, o que aumenta ou diminui a sua chance de manutenção; por fim, e) a educação tem a língua dominante como norma e, muitas vezes, as escolas proíbem o uso de línguas minoritárias.

No caso do Português como língua de herança (doravante PLH), os falantes são famílias que por diversas razões, seja por questões econômicas, casamentos com estrangeiros, propostas de emprego fora do Brasil, ou de outra índole, migraram para outros países e lá se estabeleceram. Dentro desses contextos de migração, multilíngues e multiculturais, é imprescindível conhecer o posicionamento dos sujeitos implicados, a saber, pais, filhos, outros familiares, as associações e seus professores – colaboradores com relação à preservação do PLH.

A maneira como o falante de determinada língua a insere nas suas relações diárias com outros falantes se dá de acordo com a visão que ele tem sobre a língua, sobre si e sobre o outro. Esses aspectos transportam, para a interação com o outro, escolhas específicas

para determinados contextos, com determinados fins, guiados por determinadas noções que o falante tem historicamente sobre o contexto em que está inserido.

Assim, Bisinoto (2007, p. 24) aponta que

[...] a atitude lingüística e a social complementam-se, ou melhor, fundem-se nas ações e reações dos indivíduos. As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas lingüísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos.

Assim, a análise de crenças e atitudes tem demonstrado ser crucial para a investigação sociolinguística e para as outras áreas anteriormente mencionadas, pelo que escolhemos este tema para a nossa pesquisa.

## | Metodologia e Análise

A nossa pesquisa é de cunho qualitativo de tipo interpretativista. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. Denzin e Lincoln (2000) afirmam que a pesquisa qualitativa é um campo de pesquisa propriamente dito. A finalidade da pesquisa qualitativa é documentar, em detalhes, os eventos diários e identificar o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que presenciam os eventos (ERICKSON, 1998). Assim, a pesquisa qualitativa dá ênfase à qualidade, ou seja, àquilo que se destaca na vida social.

Escolhemos duas famílias que moram na diáspora com seus filhos para identificar as crenças e atitudes de pais e filhos com relação à manutenção e preservação da língua – cultura de herança (o Português) nos países que cada uma escolhera para morar.

O instrumento utilizado para obter os dados foi um questionário com questões abertas, aplicado aos pais. Para o desenvolvimento da análise aqui empreendida, foram elaboradas perguntas cujas respostas pudessem revelar e, principalmente, avaliar crenças e atitudes linguísticas dos informantes com relação à língua de herança, neste caso, o Português e à língua do país de acolhimento, diante da possibilidade de contato e convívio com essas duas línguas.

A primeira família de informantes mora no exterior há 25 anos. Por questões de contrato de trabalho, saíram do Brasil e levaram com eles os 2 filhos. Pai e mãe são brasileiros. Segundo os pais, os filhos se adaptaram relativamente rápido e depois de 6 meses já dominavam os novos idiomas falados no país de acolhimento, mas saudades de casa/família foi o mais complicado. Em casa, o tempo todo utilizavam o Português, em conversas, telefonemas e cartinhas para familiares, livros, gibis, vídeos, CDs, como parte da rotina, segundo a mãe. Quando perguntamos se os filhos achavam que a língua de herança não tinha prestígio, a resposta dos pais foi que não, pois simplesmente pensavam que era diferente e alvo de curiosidade. Sobre a atitude deles com relação à língua-cultura de herança, a resposta foi:

**Excerto:** “Falavam conosco e com amigos brasileiros sem questionar muito, mas não gostavam se falássemos alto na rua”.

Uma questão positiva nesta família é que as estratégias utilizadas a favor da transmissão e manutenção da LH foram satisfatórias, pois, segundo os pais, para os filhos falar português era importante, já que era um orgulho dizer quantas línguas podiam falar. Além de falar o tempo todo com os pais em português, também se comunicavam com seus amigos brasileiros na própria língua em várias situações.

**Excerto:** “Com os brasileiros há troca de códigos, quero dizer, algumas vezes falam o dialeto local, noutras mudam para o português, depende da ocasião e da discussão, pois algumas vezes percebo que falta vocabulário para dizer algumas coisas mais pontuais. Com os parentes no Brasil sempre se comunicaram bem na língua de origem” (PLH)

**Excerto:** “Comunicam-se sem problemas e gostam quando descobrem “palavras novas”, como as gírias da moda”.

Essas duas crianças cresceram e hoje já são adultos. Uma delas (a menina) casou-se com um nativo do país de acolhimento e tem uma filha com a qual também se comunica na língua portuguesa o tempo todo e a outra criança (o menino) formou-se em jornalismo, domina três idiomas, entre eles o Português. Isso reafirma as palavras de Lico (2015, p. 218), quando expressa:

Toda família que reconhece o valor da sua bagagem sociocultural e respeita e valoriza a própria identidade consegue com menor dificuldade estabelecer sistemas de convivência e fluxos de aprendizagem que se renovam com os diferentes estágios de crescimento e desenvolvimento dos filhos.

A família precisa interagir com seus filhos na língua de herança de forma espontânea e prazerosa, assim permite que eles se enxerguem e se reconheçam como parte desse patrimônio linguístico-cultural e possam colocar a língua-cultura de herança em convívio, em contato com as outras línguas faladas no país que os acolheu.

A segunda família de informantes mora no exterior há 16 anos. É um casal misto. A mãe é brasileira e o pai é nativo do país de acolhida. Tem um casal de filhos: o menino caçula tem 9 anos e a menina tem 13 anos. Ao contrário da primeira família, os filhos nasceram no exterior. Quando perguntamos se falavam com os filhos em Português, a mãe, que é brasileira, responde:

**Excerto:** Sempre, falo até hoje, a não ser em situações específicas em que outros estão envolvidos e não apenas eles.

Perguntamos se, além disso, os filhos mantêm contato com a língua de herança em outros ambientes. Segundo a mãe é:

**Excerto:** “Através de mim e da minha mãe que mora conosco. Mas, vivemos longe de uma comunidade brasileira, então o contato sou eu, mas voltamos ao Brasil quase todos os anos”.

Com relação à pergunta sobre se os filhos achavam que a língua de herança tinha prestígio e qual era a relação deles com o PLH, a mãe explica:

**Excerto:** “Meus filhos gostam muito de falar português, o menor tem mais embaraço, não que não tenha prestígio, mas onde moramos, não vê tanta necessidade de usar a língua e acaba tendo mais dificuldade”.

“Meus filhos acham interessante os novos sons, diferentes palavras e seu significado. Amam aprender palavras novas. Acham que é um código secreto entre nós”.

Como a mãe argumentou, eles moram numa cidade onde não há uma comunidade de brasileiros, portanto, os filhos se comunicam na língua de herança só com ela e com a avó.

**Excerto:** “Infelizmente moramos longe do centro e mesmo lá não há algo organizado sistematicamente para aprender o PLH. Encontros com falantes de herança têm sido esporádicos”.

Quando perguntamos se falar em português é para eles importante, a mãe responde:

**Excerto:** “Para minha filha (13 anos) mais do que para meu filho”.



Quando você vai de férias para o Brasil ele sente dificuldade para se comunicar com parentes ou se comunica sem problemas?

**Excerto:** “Minha filha se comunica sem problemas, ela se vira perfeitamente bem. Meu filho já se intimida mais, em especial no início, depois, vai se soltando”.

**Excerto:** “Ambos gostam de ser bilíngues, mas falam mais tempo inglês do que português por causa da escola e dos amigos. Amam que esta seja nossa língua, gostam de me ajudar a cuidar da avó, e falam sempre português com ela e os primos brasileiros, que são seus amiguinhos favoritos no Brasil”.

Como se observa, em ambas as famílias, as crenças e a atitude linguística com relação à língua de herança são positivas e, portanto, o objetivo é preservar essa língua-cultura, mesmo que não tenham uma comunidade de brasileiros por perto em que possam ter um maior contato e convívio com outros falantes de herança. Esse é o caso da segunda família que, além dessa dificuldade, é um casal misto, mas que felizmente pai e mãe acreditam que seus filhos podem ser bilíngues e dão a eles essa oportunidade e prestigiam a língua de herança. Os dados obtidos nas respostas foram satisfatórios no sentido de que trouxeram à tona outras questões dos próprios pais que também evidenciam a sua postura e atitude positivas com relação à língua de herança.

Dessa forma, verifica-se que, na atitude linguística dos informantes, podem ser identificados traços do seu posicionamento quanto a outras línguas ou seus falantes, de acordo com a sua visão sobre determinado fato linguístico.

Os resultados mostram, de modo geral, tendências de reação positiva por parte dos informantes com relação à língua de herança. No entanto, prevalece a questão do prestígio, lembrando Bisinoto (2007), quando apontava que as avaliações relativas à linguagem têm a propriedade de poder com relação ao prestígio ou desprestígio de

algumas línguas em detrimento de *status* das outras, estabelecendo seletividades e até preconceitos.

Mascarenhas (2015) afirma que algumas pesquisas apontam para o impacto que as atitudes positivas dos pais em relação à língua e cultura de herança exercem no desenvolvimento da identidade cultural das crianças e adolescentes (GUARDADO, 2006; KOURITZIN, 2000; SARKAR; PARK, 2007), portanto, as famílias cumprem um papel fundamental na manutenção do PLH.

Para Carreira (2004) e He (2010), os laços afetivos, os traços identitários com a cultura da LH e os sentimentos de pertença a uma determinada comunidade seriam fatores decisivos na definição do perfil dos aprendentes de LH. Corroborando as palavras de Mendes (2012, p. 22),

Aprender a língua-cultura de herança não significa um simples retorno nostálgico às origens, às representações de língua e de nação que conformam o nosso imaginário, como se essas representações fossem essências imutáveis, encarceradas na tradição e na história, esperando para serem 'recuperadas'.

Por essa razão, é necessário preservar no seio familiar a LH, para que o falante de herança possa manter o contato com esse patrimônio linguístico-cultural. Nesse sentido, o comprometimento da família com relação à LH é decisivo.

As representações de pais e filhos em relação à transmissão e manutenção da LH e as oportunidades de uso desta língua na escola e na comunidade têm efeito sobre o modo que a família irá gerir as práticas de linguagem. (MASCARENHAS, 2015, p. 58).

As justificativas apresentadas para as respostas positivas dizem respeito à postura e relação que pais e filhos mantêm com a LH. Os filhos têm também a possibilidade de compreender e se apropriar do idioma - cultura do país de acolhimento, e ao mesmo tempo não rejeitam a língua - cultura de herança.

## | Considerações finais

O estudo das atitudes linguísticas geradas a partir de uma crença sobre outra língua ou sobre o falante dessa outra língua vem tomando lugar nas pesquisas sociolinguísticas recentemente. Isso se deve, principalmente, ao fato de que as pesquisas apontam para a forma como o falante de uma língua se comporta diante de outra e os motivos que o fazem aceitar ou rejeitar determinado fato linguístico.

Mas somos da opinião de que, na área das línguas de herança, ainda precisa-se pesquisar muito mais sobre as atitudes e crenças dos falantes de herança. É necessário um estudo que vise a elencar e a analisar as crenças e atitudes linguísticas geradas por falantes de herança a respeito dos possíveis fatos linguísticos e fatores que balizam a existência de aceitação ou rejeição da língua de herança ou de outras línguas, para assim pensar em planejamentos linguísticos, políticas linguísticas e estratégias específicas que possam ser instrumentos eficazes para estabelecer um efetivo elo intercultural entre a língua - cultura de herança e as línguas locais.

## | Referências

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

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BEM, D. J. **Convicções, atitudes e assuntos humanos**. Tradução Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: EPU, 1973. (Coleção Ciências do Comportamento)

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

BOTASSIN, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015

BLANCO CANALES, A. **Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares**. Alcalá de Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2004.

CALICCHIO, F. C. Crenças e atitudes linguísticas de alunos dos cursos da disciplina de língua portuguesa no âmbito da educação a distância. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 371-393, ago./dez. 2017.

CALVET, L.-J. Comportamentos e Atitudes. *In*: CALVET, L.-J. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CARREIRA, M. M. Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term 'Heritage language learner'. **Heritage Language Journal**, v. 2, n. 1, p. 1-25. 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-27.

ERICKSON, F. Qualitative research methods of Science Education. *In*: FRASER, B.; TOBIN, K. G. **International Handbook of Science Education**. London: Kluber Academic Publishers, 1998. p. 1155-1173.

FISHBEIN, M. A consideration of beliefs attitudes, and their relationships. *In*: STEINER, I. D.; FISHBEIN, M. (org.). **Current studies in social psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. p. 107-120.

FISHMAN, J. A.; FERGUSON, C. A.; DASGUPTA, J. (org.). **Language problems of developing nations**. New York: Wiley & Sons, 1968.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972.

GILES, H.; BOURHIS, R. Y.; TAYLOR, D. M. Towards a theory of language in ethnic group relations. *In*: GILES, H. (ed.). **Language, Ethnicity and Intergroup Relations**. London: Academic Press, 1977. p. 307-348.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA - ALFAL, 11., 1996, Las Palmas de Gran Canaria. Actas..., Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996. v. 2. p. 1027-1042.

GUARDADO, M. Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance in Vancouver. **Canadian Journal of Applied Linguistic**, v. 9, n. 1, p. 51-72, 2006.

HE, A. W. The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 30, p. 66-82, 2010.

KOURITZIN, S. G. A mother's tongue. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 311-324, verão 2000.

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

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1966.

LAMBERT, W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LICO, A. L. C. Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. *In*: JENNINGS -WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como Línguas de Herança**: a filosofia do começo, meio e fim. Editora Brasil em Mente, 2015. p. 217-228.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

MASCARENHAS, D. R. B. **O Português como herança na Itália**: línguas e identidades em diálogo. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de Português Língua de Herança (PLH). **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**, Cabo Verde: Editora IILP, v. 1, n. 2, p. 20-31, 2012.

McGROARTY, M. Language attitudes, motivation and standards. *In*: MCKAY, S.; HORNBERGER, N. (ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-45.

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

OPPENHEIM, A. N. **Questionnaire design, interviewing and attitude measurement**. London and Washington: Cassell, 1992.

PARK, S. M.; SARKAR, M. Parents' attitudes toward heritage language maintenance of their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: a case study of Korean-Canadian immigrants. **Language, Culture and Curriculum**, Stanford, CA, v. 20, n. 3, p. 223-235, 2007.

PUOLTATO, D. **Francese-italiano, italiano-'patois'**: il bilinguismo in Valle D'Aosta fra realtà e ideologia. Bern: Peter Lang, 2006.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In*: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

SANTOS, E. dos. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

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

# | Anexo

## QUESTIONÁRIO

Prezado colega,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que desenvolvo sobre Português como língua de herança e que tem como objetivo fazer um diagnóstico sobre as atitudes linguísticas de falantes de herança (filhos de brasileiros, que migraram com seus pais para outros países à procura de melhores condições de vida, ou no caso de filhos de brasileiras que casaram com estrangeiros e foram morar nos países de seus cônjuges, levando com eles seus filhos fruto de outros casamentos ou no caso daqueles filhos que nasceram fora do Brasil) com relação à língua cultura brasileira. É também nosso objetivo saber se os pais tentaram preservar a língua de origem e qual a relação afetiva desses filhos com a língua de herança (o Português) no contexto da língua de acolhimento. O diagnóstico é imprescindível para assim procurar formas de aproximação e valorização da língua-cultura de herança desses falantes, principalmente de adolescentes.

Por favor, responda as perguntas, pois a sua contribuição será muito importante para todos aqueles que se esforçam pelo ensino e preservação da língua de herança.

Todos os dados contidos neste questionário serão utilizados anonimamente, preservando a identidade do(a) participante. Obrigada pela colaboração!

A pesquisadora



- Nome:
- País onde mora:
- Quanto tempo você mora no país:
- Quando e por que você foi morar nesse país?
- Você já tinha filhos na época em que decidiu ir embora do Brasil?
- Se você já tinha filhos e levou para morar com você no exterior, eles se adaptaram rapidamente ao novo ambiente?
- Você falava com seus filhos em Português o tempo todo?
- De que maneira ele mantém contato com a língua e cultura brasileira?
- Ele achava que a língua de herança não tinha prestígio?
- Qual era atitude a do(s) seu(s) filho(s) com relação à língua de herança?
- Ele(s) participa(m) de atividades ligadas a alguma associação ou instituição que ensine a língua-cultura brasileira?
- Falar português é importante para ele?
- Em casa ele se comunica com você na língua de herança?
- Seu filho se reúne com outros filhos de brasileiros e juntos se comunicam em Português ou ele só se relaciona com colegas e amigos do país de acolhimento?
- Quando você vai de férias para o Brasil, ele sente dificuldade para se comunicar com parentes ou se comunica sem problemas?
- Em algum momento ele se sentiu estrangeiro no Brasil ou rejeitado num país de acolhimento por ser brasileiro. Em caso positivo, você acha que pode ter tido uma crise de identidade?
- Ele prefere falar o tempo todo na língua do país de origem ou prefere ser bilíngue?
- Qual você acha que seja o vínculo afetivo do seu filho com a língua-cultura brasileira?

**A SUPREMACIA  
COGNITIVA DA  
ESCRITA PELO VIÉS  
DA ORTOGRAFIA:  
UM ESTUDO  
SOBRE CRENÇA  
E ATITUDES  
LINGUÍSTICAS NO  
LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS**

Saul Cabral Gomes Júnior

## | Introdução

Nas noções de *crenças linguísticas* e de *atitudes linguísticas*, que se entrelaçam no âmbito da Sociolinguística, assenta este trabalho. A noção de *crença* nos remete à *opinião* descrita pelos filósofos gregos, que a denominaram de *dóxa*. Ao dissertar sobre a *opinião* dos gregos, Marilena Chauí (2003, p. 252) elabora uma conceituação bastante elucidativa:

[...] a *dóxa* (opinião) [...] a confiança ou fé que depositamos na sensação e na percepção ou a opinião que formamos a partir das sensações e do que ouvimos dizer. [...] É uma crença que se conserva enquanto funcionar na prática da vida cotidiana ou enquanto uma outra, mais forte, não a contradisser ou a puser em dúvida.

Ao conceito estabelecido pela autora, soma-se a definição sintética de Mario Bunge (2002, p. 269), na qual se consolidam os vínculos conceituais entre *opinião* e *crença*: “Opinião: Crença que não foi aferida em relação à verdade assim como à eficiência”. Dessa forma, assim como a *opinião* dos gregos, a crença corresponderia a uma aquisição arraigada na experiência coletiva.

A substância experiencial da qual se compõe a *crença* permite defini-la como uma ideia geral, uma concepção comum, referente a uma compreensão imediata do mundo. A esse gênero de percepção do mundo, não se impõe a sistematicidade do conhecimento científico. As crenças consistem, portanto, em sedimentações ideológicas, as quais convivem com o conhecimento produzido em sociedade.

No âmbito linguístico, as crenças são sedimentações ideológicas dirigidas à língua; são convicções acerca do sistema linguístico e de seus usuários. A conceituação de Ana Maria Barcelos (2007 apud BOTASSINI, 2015, p. 107) é bastante proveitosa para os estudos linguísticos:

[As crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Diante dessa conceituação, podem-se compreender as crenças linguísticas como formas herméticas de conceber a realidade linguística, configuradas a partir de subjetividades e de julgamentos apriorísticos. Essas formas de conceber a realidade linguística se manifestam por meio de atitudes. *As atitudes linguísticas* são ações que apresentam um caráter valorativo, as quais explicitam avaliações destinadas à língua e aos falantes. A essência valorativa das atitudes linguísticas é demonstrada na explanação de Leila Bisinoto (2007, apud BOTASSINI, 2015, p. 113):

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

Faz-se patente, deste modo, o laço indissolúvel entre *crenças linguísticas* e *atitudes linguísticas*: as crenças são as concepções nas quais se baseiam as ações valorativas no âmbito linguístico, ou seja, as atitudes linguísticas. Tais atitudes, segundo Vanderci Aguilera (2008 apud BOTASSINI, 2015), são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, os quais ditam o que tem prestígio e *status*.

Neste trabalho, adotam-se como objeto de análise as atitudes linguísticas originárias de uma crença vigente na contemporaneidade: a de que a escrita é superior cognitivamente à fala. Essa crença, que se evidencia em enunciações cotidianas como “falar é mais fácil do que escrever”, atinge diretamente o ensino de língua materna, tornando-se um empecilho para que o aluno alcance a proficiência nas duas modalidades linguísticas.

A crença na supremacia cognitiva da modalidade escrita anula a percepção de que tanto a fala quanto a escrita apresentam funcionalidade no meio social, atendendo a distintas necessidades do falante no decorrer do convívio em sociedade. A modalidade falada e a modalidade escrita são utilizadas pelo indivíduo nos mais variados contextos e com vistas a fins diversos.

Devido ao fato de a fala ser inata e a escrita ser adquirida, criaram-se condições para o estabelecimento da crença de que a escrita é superior cognitivamente à fala, uma sedimentação ideológica que está incorporada, inclusive, à *epistème* produzida por alguns autores contemporâneos. Tal incorporação se relaciona com a supervalorização da escrita, procedimento enraizado no prestígio adquirido pela modalidade escrita na sociedade atual. Ao adquirir tal prestígio, a escrita torna-se um instrumento para que o usuário da língua exerça a preponderância social. Trata-se da relação social de poder, consumada ao longo do ato comunicativo, como se demonstra nas reflexões de Hudson (1993).

Amparada pela supervalorização social da modalidade escrita, a crença na supremacia cognitiva da escrita gera efeitos para o ensino de Língua Portuguesa. O principal deles é torná-lo um ensino centrado hegemonicamente na escrita, o que transparece no livro didático, um dos principais instrumentos do professor de Português. No manual didático, podem-se verificar atitudes provenientes da crença linguística em questão, a partir das quais o ensino de língua materna assume um caráter monológico, em virtude do qual se ignora o fato de que a língua é um sistema composto por variações concernentes às duas modalidades.

Neste estudo, dentre as atitudes linguísticas originárias da crença na supremacia cognitiva da escrita, optou-se por analisar aquelas relativas ao ensino da ortografia. Antes de explicitá-las nos manuais adotados como *corpus*, fazem-se proveitosas algumas considerações sobre a crença linguística da qual derivam.

## | A supremacia cognitiva da escrita: uma crença linguística arraigada na modernidade

No século XVIII, os iluministas encarregaram-se de instaurar um laço indissolúvel entre escrita alfabética e universalidade. Atente-se à explanação de Brigitte Schlieben-Lange (1993, p. 266):

[Sob a ótica iluminista] A escrita alfabética universal facilita o acesso a todas as línguas de todos os tempos. Além da universalidade, o alfabeto tem a vantagem da economia e da pureza, isto é: fixa apenas a língua falada e se superpõe a ela somente enquanto sistema diferente e relativamente independente.

De acordo com o ideário iluminista, a escrita seria o meio para democratizar o conhecimento, divulgando-o de modo universal e tornando-o acessível a todo indivíduo. A autora supracitada expõe:

Tanto na *Encyclopédie* como na obra de Condorcet [o] problema do processamento de informações foi formulado com todo rigor. [...] Em uma quantidade ainda maior que antes, o conhecimento deixa de ser armazenado nas pessoas e passa a ser acessível a qualquer usuário. (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 243).

Passou-se a vincular a escrita, diretamente, à transmissão de informações, tornando-a uma prática linguística dotada de inocultável prestígio. Maurizio Gnerre (1991, p. 6-7) destaca:

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes [...]. O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural”.

Tal supervalorização da escrita gera, inevitavelmente, um processo de depreciação da oralidade, o qual culmina com a instauração

da dicotomia analfabetos X letrados. Fazem-se relevantes as considerações do autor supracitado:

[As] elites cultas da Europa [...] ocupavam a posição mais alta de um [...] *continuum*: aquele interno às sociedades europeias, que tinha, na base, as massas de analfabetos, para chegar, no topo, às pessoas letradas e “cultas”. (GNERRE, 1991, p. 36).

Na Idade Moderna, alargara-se o fosso instituído pelos romanos. À civilização romana dirige-se o olhar analítico de Eric Havelock (1996b, p. 46-47): “Os romanos [...] elaboraram o conceito de *litteratus*, ‘o homem de letras’, ou seja, um leitor de letras, e também industriaram o seu oposto, *ilitteratus*, um homem sem nenhuma cultura letrada”.

Nesse contexto de absoluta associação entre ciência e escrita, sobre a modalidade escrita, restritamente, recai a atenção dos *ideólogos*, grupo de filósofos e cientistas que exerceram considerável poder durante a segunda fase da Revolução Francesa, estágio ao qual se denominou Diretório.

No século XIX, a supervalorização da escrita desenvolveu-se ainda mais. Adotou-se a escrita como paradigma cultural, por ser ela o meio de conservação dos produtos da ciência, atividade promovida a sustentáculo da sociedade. Essa função documentativa da escrita é explicitada por Eric Havelock (1996a, p. 88):

Uma vez inscritas, as palavras ficam gravadas num documento, estabelecendo-se assim a ordem por que aparecerão. Toda a espontaneidade, mobilidade, improvisação, a rápida reacção do discurso falado, desaparecem. [...] Esta disposição verbal fixada num artefacto visível é o instrumento necessário para sustentar a tradição da sociedade em que vivemos [...].

A contínua superestimação da escrita adentrou a Idade Contemporânea e impulsionou as reflexões acerca das modalidades linguísticas. Tais reflexões se deixam assinalar pela parcialidade, prestando-se à descrição enaltecida de *uma* prática linguística: a escrita.

Tal descrição foi realizada por pesquisadores que, nas décadas finais do século XX, incumbiram-se de propagar a supremacia cognitiva da escrita. Desprovidos de embasamento linguístico para sustentar essa hegemonia, recorreram a fatores sociológicos e, principalmente, à fixidez proporcionada pela escrita. Walter Ong, representante exponencial dessa vertente teórica, atribui a suposta hegemonia da escrita à associação dessa modalidade linguística ao mundo sensorial da visão, mnemônico por excelência. O autor assevera:

A escrita foi e é o apogeu de todas as invenções tecnológicas humanas. Ela não é um mero suplemento para a comunicação. Porque ela desloca o processo comunicativo do plano oral-auditivo para um novo mundo sensorial – o da visão; ela transforma a comunicação, assim como o pensamento. (ONG, 1982, p. 85).

Jack Goody (1987) também ressalta a capacidade fixadora da escrita, focalizando a importância dessa prática linguística para a manutenção de algo no domínio público. O autor incorpora às suas proposições o argumento de que no Antigo Egito o desenvolvimento da organização jurídica se deveu à escrita, modalidade por meio da qual se podiam registrar as ocorrências relevantes num processo legal. O teórico afirma:

[No Antigo Egito] Os factos relevantes num processo legal eram dramaticamente estendidos no tempo, tal como no espaço a lei estendia os seus tentáculos do nacional para o local. [...] O emprego da escrita conduziu a desenvolvimentos na documentação legal por um lado e à argumentação jurídica por outro [...]. (GOODY, 1987, p. 191).

Ao discorrer sobre a modalidade escrita, a corrente de Ong estabelece reflexões nas quais a modalidade falada é situada num plano inferior. Tal inferioridade estaria arraigada no fato de que a fala é uma prática natural, opondo-se, portanto, à escrita, que é uma prática artificial. A artificialidade da escrita seria o primeiro indício da superioridade dessa modalidade. Walter Ong (1982, p. 82) explicita:



Em oposição à modalidade oral, inata, a escrita é completamente artificial. Não há como escrever “naturalmente”. A modalidade oral é plenamente natural para os seres humanos, no sentido de que todo indivíduo que não é fisiológica ou psicologicamente deficiente, em qualquer cultura, aprende a falar.

Morrison (1995) institui uma relação direta entre conhecimento e organização da escrita, modalidade à qual restringe a noção de *texto*. Da tessitura epistemológica do autor, depreende-se que a evolução cultural e a evolução da escrita são indissociáveis e que, nesse sentido, a escrita cumula traços cada vez mais próprios. Em virtude desse acúmulo, a escrita apresentaria uma organicidade peculiar. Nas investigações de Ken Morrison, destaca-se que a constituição dessa organicidade implica um contínuo distanciamento entre modalidade escrita e modalidade falada. O teórico expõe:

O conceito de evolução cultural aqui proposto desvia o foco do sentido da frase isolada *per se* para a organização geral do texto [...]. Esta abordagem sugere que, conforme o texto incrementa a economia da linguagem para se adequar mais propriamente às exigências da argumentação acadêmica e científica, mais perde sua ligação direta com a língua oral *per se* [...]. (MORRISON, 1995, p. 190-191).

Ao sobrepor cognitivamente a escrita à fala, a corrente de Ong endossa uma crença linguística, integrando uma sedimentação ideológica ao processo de elaboração do conhecimento científico sobre a língua. Considerar a escrita como superior à fala é ignorar as origens da modalidade escrita, criada, primordialmente, para conservar a produção oral. Charles Higounet (2003, p. 9) assinala:

Segundo a definição de um de nossos mais eruditos mestres, a escrita é, acima de tudo, “um procedimento do qual atualmente nos servimos para imobilizar, para fixar a linguagem articulada, por essência fugidia”. Diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós, entalhes, desenhos.

A partir dessas informações históricas expostas pelo autor, nota-se que a escrita serviu, inicialmente, como um meio de conservação da prática linguística primária: a fala. Essa modalidade já existia muito antes da invenção da escrita e servia perfeitamente às metas comunicativas do homem primitivo, a quem se fazia possível o estabelecimento do diálogo, atividade que proporcionava a consumação da vida em sociedade.

A escrita apresenta-se então, originariamente, como um complemento da fala, prática sociocognitiva que já viabilizara a concretização do processo comunicativo humano, por meio do exercício de habilidades inerentes ao homem, as quais independem de qualquer recurso extrínseco ao próprio âmbito hominal.

Embora atualmente a escrita esteja assentada num conjunto de regras próprias – distintas daquelas que regulamentam a atividade conversacional, mas em nada superiores no que se refere à requisição cognitiva – ela ainda é posterior à fala. Jean-Christophe Pellat (1996, p. 133) enfatiza, inclusive, a dependência do grafema em relação ao fonema: “O grafema define-se então pela referência ao fonema, que é seu antecedente lógico e cronológico, e com o qual entretém uma relação de dependência unilateral”.

Antes de alcançar o estágio atual, a escrita arraigou-se ainda à fala, por intermédio das escritas fonéticas. A esse tipo de escrita, ao qual o homem chegou após passar por outras fases de configuração do código escrito, destinam-se as observações de Charles Higounet (2003, p. 13-14):

Um progresso incalculável se deu quando se atingiu a decomposição da frase em seus elementos, as palavras.

Da notação das palavras, o homem enfim passou à notação dos sons. Se fizermos a notação apenas dos elementos fonéticos que constituem as palavras, obteremos um material gráfico infinitamente mais restrito. Chegamos então às escritas fonéticas.

Essa vinculação da escrita à fala perdurou até fins do século VII e começo do século VIII, período em que vigorou a *scriptio continua*, escrita que abdica do espaço em branco que separa as palavras no papel. Claire Blanche-Benveniste (2003, p. 17) descreve:

Pelo fim do século VII e começo do VIII, os escribas anotavam todos os elementos juntos em uma escrita contínua, a *scriptio continua*, que se apresentava sem separação entre as palavras:

QuisenimhaecdiligenteretintellegenteraduertensnonagnoscatinXto

(Santo Agostinho, *De Civitate*, manuscrito copiado aproximadamente em 429, citado por M. B. Parkes, 1992, p. 277)

Quis enim haec diligenter et intellegenter aduertens non agnoscat in Cristo

Realmente, quem não reconheceria estas coisas em Cristo, ao considerá-las em detalhe e com inteligência?

Pode-se afirmar que esse estilo de escrita se baseia na continuidade intrínseca à fala, modalidade regida por um tipo de processamento cognitivo no qual não se impõe a separação entre as palavras. Ao ler a *scriptio continua*, o indivíduo realizava um árduo empreendimento cognitivo, como se depreende das considerações de Marie-José Béguelin (2003, p. 35):

[...] os trabalhos sobre a fisiologia da leitura e sobre a leitura na antiguidade mostraram claramente as consequências cognitivas e sociais importantes da *scriptio continua*. Como demonstram as experiências de laboratório, ler um texto fonográfico contínuo, sem separações, consiste, em primeiro lugar, em enfrentar a tarefa, intelectualmente difícil, de identificar os limites das palavras e desfazer alguns equívocos [...].

Dessa forma, por se constituir de um aparato cognitivo que antecede toda escrita e por se integrar à composição de um estilo

de escrita cuja apreensão requer um laborioso empreendimento cognitivo, a fala exime-se de qualquer inferiorização cognitiva perante a escrita.

Ainda que se encontrem, nos próprios domínios da cognição linguística, argumentos para refutar a suposta supremacia da escrita sobre a fala, percebe-se nitidamente que a inferioridade atribuída à modalidade falada – pretensamente cognitiva – é de caráter sociológico. Constata-se isso ao se atentar à mitificação do letramento, sobre a qual disserta Gnerre (1991): a aquisição da escrita seria o passo definitivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “preindustrial”, tornando-se mais disponíveis para processos de industrialização e cooperando, decisivamente, para a melhoria da sociedade. Assim, a sociedade industrializada, cujos meios de funcionamentos estão firmemente calcados na escrita, reduziu a fala à categoria de substrato linguístico, transferindo a inferioridade sociológica da modalidade falada para o plano cognitivo.

Os recursos verbais nos quais se baseia o texto escrito, cujo planejamento se deixa assinalar por uma linearidade, são de natureza distinta, mas em nada superior cognitivamente à dos recursos da conversação. Fala e escrita são duas modalidades linguísticas, cujas utilizações exigem diferentes estratégias de formulação textual, entre as quais não há um desnivelamento cognitivo.

A superioridade atribuída à escrita encontra suas raízes no papel assumido, no decurso histórico, por essa modalidade: contribuir para a sistematização do saber. A escrita, cuja função primordial fora a preservação dos traços iniciais de produção científica, foi sublimada em decorrência da própria sublimação da ciência, promovida a sustentáculo da sociedade contemporânea (portadora da justa qualificação de *sociedade científica*), que elegeu essa modalidade como o prestigioso meio de conservação dos produtos da atividade científica.

Em virtude da sublimação da modalidade escrita, estabeleceu-se a crença de que a escrita é superior cognitivamente à fala. Dessa crença, provêm atitudes linguísticas que asseguram a hegemonia do ensino da ortografia no livro didático de Português. À explicitação dessas atitudes, destina-se o tópico seguinte.

## **| Duas atitudes linguísticas e a hegemonia do ensino da ortografia no livro didático de Português**

Para constituir o *corpus* desta pesquisa, selecionaram-se cinco livros didáticos, direcionados aos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Nesse período escolar, possibilita-se ao aluno consolidar o conhecimento linguístico adquirido no Ensino Fundamental I e iniciar a identificação das especificidades textual-discursivas das duas modalidades linguísticas.

Nos livros analisados, focalizam-se restritamente as propriedades da escrita formal, concedendo-se um espaço predominante ao ensino da ortografia. Tal espaço é assegurado pela adoção de duas atitudes linguísticas, que serão apresentadas a seguir.

### **| Estabelecimento da bipolaridade *informatividade da escrita X não- informatividade da fala***

Prioriza-se, no *corpus* investigado, a exposição das informações intrínsecas à modalidade escrita, principalmente das convenções ortográficas. Nos manuais analisados, visando-se à assimilação dessas convenções, procura-se estabelecer elos entre habilidades metalinguísticas e a utilização correta da ortografia.

Em *Porta aberta: língua portuguesa (5º ano)*, demonstra-se a importância da distinção entre os tempos futuro e passado para a grafia correta dos verbos correspondentes. Instaura-se, desse modo, uma relação direta entre a habilidade de apreender os tempos verbais e a capacidade de associá-los à grafia das palavras. Observe-se o excerto abaixo:

1. Leia, no quadro, as duplas de verbos.

compraram	levaram	reciclaram
comprarão	levarão	reciclarão

2. Copie, no caderno, os verbos que estão no **tempo futuro**.
3. Agora copie os verbos que estão no **tempo passado**.
4. Copie e complete as frases de forma adequada.
5. A terminação **ram** dos verbos indica ideia de \* .
6. A terminação **rão** dos verbos indica ideia de \* .

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 79-80)

Nesse mesmo livro didático, sobreleva-se a relação entre o exercício da memória visual e a capacidade de grafar corretamente as palavras. As autoras utilizam-se de um estilo informal para demonstrar a relação mencionada, ressaltando que o uso da memória é fundamental para assimilar a grafia de alguns termos, conforme se expõe no fragmento seguinte:

3) Vamos ver se você é bom de memória. Leia as palavras do quadro durante três minutos.

aniversário	sessenta	crescimento	excesso
piscina	expedição	consciência	miscigenação
seiscentos	superfície	excelente	excedente
explicação	externo	excursão	disciplina

Feche o livro e escreva as palavras que o seu professor ditar. Depois compare a sua escrita com as palavras do quadro. Se necessário, faça correções.

Não há regra que explique quando uma palavra é escrita com **ss**, **ç**, **x**, **xc**, **sc**, **sç**, **c** ou **s**. Por isso, o melhor é memorizar as palavras de uso frequente e consultar o dicionário sempre que necessário.

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 60)

Em *Para viver juntos: português (6º ano)*, focaliza-se a habilidade metalinguística de depreender o radical das palavras, explicitando-se a contribuição do exercício dessa habilidade para a inferência da grafia correta das palavras. Os autores evidenciam tal contribuição ao propor que se criem palavras derivadas de outras. A partir dessa criação, oferecem-se condições favoráveis à assimilação da grafia de palavras que contenham as letras *g* ou *j*, por exemplo. Atente-se ao trecho abaixo:

3) Observe as palavras do quadro e, adaptando-as, escreva as frases completando-as coerentemente.

gesso	majestade	loja	algema
-------	-----------	------	--------

O rapaz chegou ao trabalho com o braço \* .

O entrevistador apresentou-se \* para o público.

Ele é um \* muito conhecido na região.

Eles foram encaminhados \* à delegacia.

(COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 283)

Em *Aprender juntos: língua portuguesa (5º ano)*, vincula-se a acentuação correta das palavras à habilidade de apreender o significado de um vocábulo a partir do contexto. O autor propõe uma atividade na qual se conduz o aluno a fazer uso dessa habilidade para acentuar corretamente as palavras, como se pode constatar no seguinte excerto:

A **acentuação** pode determinar o sentido de algumas palavras de nosso idioma que são escritas da mesma forma. Por isso, na língua escrita, é importante acentuar as palavras para que o leitor possa construir sentidos adequados ao que se quer comunicar.

3) Copie as frases e acentue as palavras, quando necessário.

a) Faça uma **análise** destas obras de arte.

b) **Análise** estas obras de arte.

c) A **baba** está ninando a criança.

d) Emiliana **baba** enquanto dorme.

(VASCONCELOS, 2014, p. 274)



Nas quatro atividades expostas anteriormente, focalizam-se propriedades do código ortográfico, as quais passam a constituir informações acerca da escrita. Nessas atividades, portanto, reconhece-se que a escrita possui *informatividade*, ou seja, apresenta um conjunto de informações que possibilitam compreendê-la como prática sociocognitiva concreta.

Tal reconhecimento se relaciona diretamente com a crença na supremacia cognitiva da escrita, visto que, nas atividades em questão, vincula-se a apreensão das informações ortográficas a diferentes tipos de exercício metalinguístico, assinalando-se requisições cognitivas intrínsecas ao uso da escrita. A crença em questão se faz mais nítida no *corpus* investigado no momento em que se percebe que nele a modalidade falada se encontra destituída de *informatividade*.

Nos livros analisados, orienta-se o aluno a simplesmente praticar a fala, cujas propriedades textual-discursivas não são explicitadas. Nesses manuais, não se expõem as cognições inerentes à modalidade falada, resumida a um instrumento para estimular a socialização entre os estudantes, por meio de atividades como leituras orais e debates. Desse modo, atribui-se à fala um caráter de prática superficial, destituída de informações que permitam especificá-la como forma de produção linguística.

Em *Porta aberta: língua portuguesa (5º ano)*, identifica-se uma seção denominada *Estudo do texto*, na qual se apresenta um texto e, em seguida, solicita-se que o aluno responda oralmente a questões relativas a esse texto. Após a leitura da matéria jornalística “As sacolas de plástico devem ser substituídas?”, de Fernanda Salla, as autoras propõem a seguinte atividade:

1. Uma questão controversa ou polêmica é aquela para a qual não há uma resposta só, isto é, a respeito dela há diferentes opiniões [...]

Responda oralmente.

a) Que questão polêmica é tratada na matéria?

b) Onde ela foi publicada?

(BRAGANÇA; CARPANEDA, 2011, p. 68)

Em *Para viver juntos: português (6º ano)*, especificamente na seção denominada *Oralidade*, instauram-se orientações para a produção de textos falados, visando-se à cooperação entre os estudantes por meio dos diversos tipos de atividade oral. Atente-se ao trecho abaixo, no qual se focaliza a prática de contar histórias:

Produção de texto: contação de histórias

O que você vai fazer

Você vai participar de uma seção de contação de histórias que será organizada pelo professor, por você e pelos colegas. Os ouvintes serão os colegas de outra turma, os pais e outras pessoas, que serão convidadas por vocês, para o evento. O dia e o local da apresentação serão decididos com o professor.

(COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 82)

Em *Aprender juntos: língua portuguesa (5º ano)*, há uma seção denominada *Roda de conversa*, estabelecida com o propósito de motivar os alunos a interagirem socialmente. Tal objetivo é exposto nas instruções ao professor, nas quais se adota como prioridade a associação entre atividade oral e práticas sociocooperativas. Observe-se o fragmento seguinte:

A seção *Roda de conversa*, que aparece na abertura de todos os capítulos, tem o objetivo de propiciar o diálogo e a interação oral entre os alunos. Se possível, o ideal é que estejam organizados em círculo e que as questões sejam apresentadas uma a uma [...].  
(VASCONCELOS, 2014, p. 10)

Embora no *corpus* investigado as atividades orais cumpram a função pedagógica de estimular a socialização entre os estudantes, nelas se evidencia uma visão simplista sobre a fala, que a reduz a um mero canal para verbalizar opiniões. Essa visão reducionista, que impede a apreensão das propriedades textual-discursivas da modalidade falada, contribui fundamentalmente para a consolidação da bipolaridade *informatividade da escrita X não-informatividade da fala*.

## | **Atribuição de uma função subsidiária à fala**

Em *Projeto Teláris: português (6º ano)*, alguns elementos da fala são utilizados, restritamente, como auxílio para os procedimentos de ensino da ortografia. Um desses elementos é o tom, explorado numa atividade estabelecida para que se diferenciem ditongos abertos e fechados. Nessa atividade, os autores enfatizam a importância da pronúncia em voz alta para que o aluno, ao perceber os timbres que assinalam os dois tipos de ditongo, identifique o ditongo a ser acentuado. Atente-se ao excerto abaixo:

1. Com a orientação do professor, leia em voz alta as duas colunas de palavras:

aldeia	ideia
rei	réis
seu	véu
boi	claraboia
seis	anéis
européu	fogaréu
foi	lençóis
afoito	heroico

2. Qual é a diferença na pronúncia dos ditongos das palavras das duas colunas?

3. Pelo que foi observado, que ditongos devem ser acentuados?

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2013, p. 256)

Em *Língua portuguesa: linguagem e interação (6º ano)* também se recorre ao tom para abordar questões ortográficas. Numa atividade que os autores dirigem à acentuação gráfica, solicita-se que o estudante pronuncie algumas palavras em voz alta, a fim de que ele perceba que pronúncias diferentes geram acentuações diferentes. Os autores chegam a cometer uma inversão, afirmando que o acento gráfico influencia a pronúncia das palavras. Nessa inversão, por meio da qual se sobrepõe uma convenção da escrita à elocução natural das palavras, conduz-se ao ápice a atitude linguística de subordinar a fala à escrita. Observe-se o fragmento seguinte:

1. Vimos na unidade 8 que os acentos gráficos são usados para marcar a sílaba tônica em casos especiais. Note como o acento influencia a pronúncia das palavras, lendo em voz alta as duplas indicadas no quadro a seguir:

sáb <sup>ia</sup> - sabia	comerá - comera
datilógrafo - datilografo	início - inicio

2. Em seu caderno, continue esse quadro, anotando outras duplas de palavras em que se observe a alteração provocada pela acentuação.

(FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2012, p. 206)

Nas atividades expostas acima, evidencia-se a atribuição de uma função subsidiária à fala, modalidade à qual se recorre para se alcançar um objetivo essencial: a assimilação de aspectos do código ortográfico. Ao se reduzirem os elementos da fala a um suporte para o ensino da ortografia, inferioriza-se cognitivamente a modalidade falada, cujas propriedades são reconhecidas apenas quando podem favorecer a apreensão de convenções ortográficas. Desse modo, nas atividades em questão, demonstra-se o papel secundário que a fala tem assumido no ensino de Português.

## | Considerações finais

Nos livros didáticos analisados, as atitudes linguístico-didáticas por meio das quais se sublima o código ortográfico, impulsionadas pela crença de que a escrita é superior cognitivamente à fala, anulam a visão das modalidades linguísticas como atividades complementares, que afluem para a atuação linguística do indivíduo. No *corpus* investigado, a essa visão, depreendida das práticas sociocomunicativas efetuadas em sociedade, prevalece aquela que sobreleva a escrita e que, por conseguinte, ignora a distribuição funcional dos usos linguísticos, da qual participam as duas modalidades linguísticas.

Fala e escrita são, com efeito, duas *formas de uso* da língua. Desse ponto de vista, a fala assume um aspecto fundamental para o ensino de língua materna: o de prática simultânea à escrita no

*continuum* tipológico das produções textuais. Nesse *continuum*, concentram-se as reflexões de Marcuschi (2001), nas quais se evidencia que, ao longo da produção dos diversos tipos de texto, fala e escrita podem manter relações de proximidade, de acordo com o contexto de uso da língua. Comprovam-se tais relações ao se observarem textos falados que se aproximam da escrita, como a conferência, e textos escritos que se assemelham à fala, como os que circulam nas redes sociais.

A percepção das relações de proximidade entre fala e escrita é obstruída pela crença na supremacia cognitiva da escrita. A partir dessa constatação, torna-se explícito que essa crença linguística é prejudicial para o ensino de Língua Portuguesa, porque impede que o aluno perceba que a materialização de ambas as modalidades é determinada pela situacionalidade linguística. Faz-se imprescindível, portanto, que tal crença linguística seja suprimida no livro didático, instrumento pedagógico pelo qual se pode iniciar uma renovação do ensino de Português, por meio da qual se demonstre que as duas modalidades linguísticas mantêm entre si uma relação de confluência, convergindo para a produção linguística do indivíduo.

## | Referências

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 1, n. 18, p. 102-131, jun. 2015.

BÉGUELIN, M.-J. Unidades de língua e unidades de escrita: evolução e modalidades da segmentação gráfica. *In*: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 27-45.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita, irreduzível a um código. *In*: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-26.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris: português (6° ano)**. São Paulo: Ática, 2013.

BRAGANÇA, A.; CARPANEDA, I. **Porta aberta: língua portuguesa (5° ano)**. São Paulo: FTD, 2011.

BUNGE, M. **Dicionário de filosofia**. Tradução Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos: português (6° ano)**. São Paulo: Edições SM, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR., J. H. **Língua portuguesa: linguagem e interação (6° ano)**. São Paulo: Ática, 2012.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Tradução Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1987.

HAVELOCK, E. A. **A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente**. Tradução Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Gradiva, 1996a.

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Tradução Ordep José Serra. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da UNESP/Paz e Terra, 1996b.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. *In:* BOTTERO, J.; MORRISON, K. *et al.* **Cultura, pensamento e escrita.** Tradução Rosa Maria Boaventura e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-200.

ONG, W. J. **Orality and literacy:** the technologizing of the word. London/New York: Methuen, 1982.

PELLAT, J-C. Recenseamento crítico das definições do grafema. *In:* CATACH, N. (org.). **Para uma teoria da língua escrita.** Tradução Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996. p. 132-147.

SCHLIEBEN-LANGE, B. **História do falar e história da linguística.** Tradução Fernando Tarallo *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

VASCONCELOS, A. **Aprender juntos:** língua portuguesa (5º ano). São Paulo: Edições SM, 2014.



# PROJETOS DE IMPACTO SOBRE A PESQUISA EM CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Abdelhak Razky  
Elisângela Gusmão

## | Considerações iniciais

O Brasil, sendo um território extenso e com uma diversidade linguística rica, é um campo fértil para todas as pesquisas relacionadas às crenças e atitudes linguísticas devido à complexidade de sua formação populacional.

Segundo Oliveira (2008), o Brasil conta com cerca de 200 milhões de habitantes que compartilham o português como língua nacional, cuja variação regional e social reflete-se nas atitudes e crenças de seus falantes. Cerca de 210 idiomas coexistem em diferentes níveis nesse espaço. São, aproximadamente, 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes, além de duas línguas de sinais: a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor. Cada uma dessas línguas desenvolveu-se em espaços dialetais permeados por diferenças culturais formadoras de crenças e atitudes linguísticas diferentes.

As crenças e atitudes são campos de pesquisa da antropologia, psicologia, sociologia, história, etc. Como afirma McKenzie (2010), as atitudes foram definidas a partir de diferentes ângulos de acordo com diferentes teorias, o que resultou em divergências semânticas e diferenças sobre a generalidade e especificidade do termo.

Nesse espaço teórico, as ciências da linguagem ocupam um lugar importante, principalmente, no que se refere à macrosociolinguística, e suas relações com a dialetologia, geolinguística e todas as teorias que privilegiam o uso. A linguagem está no centro da constituição identitária do sujeito, seja no campo individual seja no campo da coletividade.

Os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas apresentam relevância para compreensão de inúmeras situações referentes à linguagem, conforme evidencia Gomez Molina (1987, p. 25):

Os estudos sobre Crenças e Atitudes Linguísticas atuam de forma muito ativa nas mudanças de código ou alternância de línguas; são um fator decisivo, junto à consciência linguística, na explicação da competência dos falantes; permitem ao pesquisador aproximar-se do conhecimento das reações subjetivas diante da língua e/ou línguas que usam os falantes; e influem na aquisição de segundas línguas.

## | Crenças e atitudes linguísticas

### | Crenças

De origem latina, a palavra “crença” tem sua raiz em *credentia-ae*, que, etimologicamente, significa “aquilo ou aquele em que se crê”. Tal sentido mantém-se nos dias atuais, pois nos remete ao entendimento de que crença se refere a algo em que acreditamos como sendo verdade, mesmo que essa verdade não tenha valor empírico.

Borba (2004) e Houaiss (2009) registram, com mais frequência, as seguintes acepções: ato ou efeito de crer; fé religiosa; convicção íntima; opinião formada; credence; superstição; forma de assentimento que se dá às verdades de fé.

Segundo Preston (2003), o termo “crença linguística” foi adotado pela primeira vez por Labov (1972), por ocasião de seu estudo realizado com falantes de Nova York em que o autor constatou que o uso inconsistente do som do “r” parecia afetar os julgamentos (crenças linguísticas) dos entrevistados em relação à classe social daqueles falantes. Nesse estudo, Labov (1972) afirma que as crenças de um grupo social são um conjunto de verdades culturais impostas a cada indivíduo desse grupo, sendo um conjunto uniforme de atitudes em relação à linguagem compartilhada por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou de prestígio da língua em questão (LABOV, 1972).

Preston (2003) considera que as crenças linguísticas são práticas de diferentes pessoas, independente de seu conhecimento científico: crenças populares podem permear a prática clínica através de professores, pais, colegas, cônjuges, médicos e outros profissionais da área médica, bem como colegas fonoaudiólogos. O autor levanta um questionamento a respeito das crenças como teoria e/ou explicação folclórica sobre as variedades linguísticas:

Se Crenças são teorias (explicações folclóricas) que as pessoas têm sobre a variedade, estrutura, aquisição e distribuição da linguagem que fundamentam e sustentam suas respostas atitudinais, como podemos encontrá-las e usá-las para suplementar e até orientar futuras pesquisas sobre atitude linguística? (PRESTON, 2006, p. 4).

Segundo Barcelos (2017), tendo como premissa a natureza dinâmica e social das crenças linguísticas, podemos acrescentar que elas mudam através do tempo e do espaço geográfico, tendo em suas marcas linguísticas as variações dialetais. Sendo assim, tais crenças mantêm-se por meio de fatos ocorridos no passado, de opiniões de pessoas que foram importantes, em assuntos veiculados pela mídia, entre outras.

Duvfa (2003) destaca o fato de as crenças serem paradoxais e contraditórias. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que são sociais, as crenças também são individuais e únicas porque cada pessoa assimila uma experiência de modo particular.

Nesse sentido, considerando as concepções dos autores supracitados, concebe-se que as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas interagem e modificam suas experiências são, também, modificadas por elas; assim, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais.

## | Atitudes

Em um dos primeiros trabalhos publicados sobre atitudes, Allport (1935, p. 801) afirma que se trata de construções psicológicas que só podem ser detectadas de forma indireta:

As atitudes nunca são diretamente observadas, mas, a menos que sejam admitidas através de inferência como ingredientes reais e substanciais na natureza humana, elas se tornam impossíveis de serem consideradas satisfatoriamente ou pela consistência de algum comportamento do indivíduo ou pela estabilidade em alguma sociedade.

Para Lambert (1972), as atitudes são responsáveis por desempenhar as funções essenciais na determinação do nosso comportamento e percepção. Elas ajudam a determinar os grupos com os quais nos associamos, as profissões que escolhemos e até a filosofia de vida que adotaremos. Segundo o autor:

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

Saville-Troike (2003) afirma que os estudos sobre atitudes linguísticas estão presentes em pesquisas sobre as variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, bem como na aprendizagem e uso de línguas por grupos, comunidades e minorias linguísticas. O autor afirma:

As atitudes linguísticas podem ser caracterizadas como: (1) aquelas que exploram atitudes gerais em relação às habilidades de linguagem; (2) aquelas que exploram impressões estereotipadas em relação a idiomas e variedades de idiomas, e (3) aquelas que focalizam as preocupações aplicadas (por exemplo, escolha e uso de linguagem e aprendizagem de línguas). (SALVILLE-TROIKE, 2003, p. 183).

Para Lopez Morales (2004), a atitude está dominada pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rejeição; uma atitude nunca pode ser neutra. Segundo McKenzie (2010, p. 19), atitude é uma construção hipotética: “Em termos dessa definição, uma atitude é um construto hipotético, isto é, não é diretamente observável, mas pode ser inferido a partir de respostas observáveis”.

McKenzie (2010, p. 24, tradução nossa) afirma, ainda, que: “as atitudes são funcionalmente importantes para os indivíduos por vários motivos; uma de suas funções é contribuir para a organização do conhecimento e orientar estratégias de abordagem e prevenção”<sup>28</sup>. As atitudes apresentam diversas funções, organizando os conhecimentos e orientando estratégias de abordagem e prevenção.

Para Bisinoto (2007, p. 24), é importante que se destaque o caráter de poder que as atitudes linguísticas geram ao favorecer a polarização e, conseqüentemente, o preconceito:

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

O tema sobre crenças e atitudes continua mobilizando pesquisadores de diferentes áreas, pois demonstra ser atual em sociedades urbanas em que a dinâmica da cidade é complexa e onde as estruturas sociais impõem atitudes polarizadas em esferas diferentes do convívio social incluindo o fator comunicativo.

---

28 Attitudes are functionally important to individuals for a number of reasons. One function of an attitude is to contribute to knowledge organisation and to guide approach and avoidance strategies.

## | Variação e mudança

Se as crenças e atitudes linguísticas mudam através do tempo e do espaço, de acordo com a perspectiva da sociolinguística variacionista e da dialetologia, a língua também passa por mudanças e variações, havendo uma importante diferença entre ambos os termos. Os estudos sobre a variação e mudança linguística são motivados a responder questões centrais: Como? Onde? Por que ocorrem?

Segundo Mateus e Xavier (1992), a mudança linguística se diferencia da variação, pois, nesta, as modificações são diacrônicas e, portanto, objeto de estudo da linguística histórica. Já as variações linguísticas são sincrônicas e constituem o objeto de análise da sociolinguística, entre outras disciplinas.

Nesse sentido, a mudança é um fenômeno linguístico fruto das relações temporais entre língua e sociedade, sendo a variação linguística a fonte da mudança, pois, segundo Beline (2002, p. 139), as inovações que ocorrem na fala, com o passar do tempo, acabam sendo incorporadas ao sistema.

Para dar outro exemplo da diferença entre variação e mudança, podemos citar algumas afirmações de Calvet (2002, p. 12): “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. O autor complementa ainda que “não se tem as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás” (CALVET, 2002, p. 27).

Beline (2002, p. 125) também reflete sobre as variações e mudanças linguísticas ao analisar as fronteiras entre os diferentes falares:

[...] a partir de uma perspectiva dialetológica, a sociolinguística pode se ocupar em estabelecer fronteiras entre os diferentes falares de uma língua. Dessa perspectiva, interessa ao pesquisador verificar se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças no

seu modo de falar de acordo com o lugar em que estão (variação diatópica), de acordo com a situação de fala (variação diafásica), ou ainda de acordo com o nível socioeconômico do falante (variação diastrática).

Segundo Wardhaugh (1992), podemos analisar a variação diatópica, no âmbito da dialetologia e a variação diastrática, no âmbito da sociolinguística. Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais pertencentes à classe social, religião e à etnicidade.

## **| Impactos de macroprojetos variacionistas sobre os estudos de crenças e atitudes linguísticas**

O conjunto das pesquisas, em que há análise quantitativa de dados linguísticos sobre a diversidade do português brasileiro, tem transformado, de forma progressiva, o olhar purista e binário sobre os dialetos e falares para uma visão pluridimensional. Tais pesquisas têm impactos sociais favoráveis à concepção de um contínuo linguístico que vem se integrando, de forma gradativa, às políticas linguísticas brasileiras.

Porém, apesar de ainda existir, aqui ou ali, focos de crenças e atitudes negativas em relação às variantes linguísticas estigmatizadas, as mudanças em relação aos estereótipos têm se beneficiado desses resultados científicos, sobretudo no plano fonético, lexical e morfossintático. Nessa sessão, evocam-se os macroprojetos que tiveram um impacto positivo sobre os estudos de crenças e atitudes, além de algumas pesquisas pontuais que contribuíram para as mudanças supracitadas.

Segundo Beline (2002), um dos mais conhecidos é o banco de dados estabelecido pelo Projeto NURC (Norma Urbana Culta), que



durante a década de 1970 coletou dados da fala de pessoas com formação universitária, de diferentes faixas etárias, em cinco capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador e Recife.

Segundo Callou (1994), o projeto NURC, desde o seu início, em 1970, teve por objetivo descrever o português culto falado. A autora destaca que o projeto não tem como objetivo estudar uma norma imposta segundo critérios externos de correção e de valoração subjetiva, mas sim de estudar uma pluralidade de normas objetivamente comprovadas no uso oral – entendendo-se norma no sentido coseriano, o que se disse e, tradicionalmente, se diz na comunidade considerada, admitindo variações externas, sociais ou regionais, e internas, combinatórias e distribucionais.

O *corpus* levantado no país perfaz, hoje, um total de mais de 1500 horas de registros magnetofônicos, considerando-se todas as cidades abordadas. Esse material representa o desempenho linguístico de falantes de ambos os sexos, nascidos na cidade, com escolaridade universitária, distribuídos em três faixas etárias: de 25 a 35 anos; de 36 a 55 e 56 anos em diante. Algumas das transcrições dessas entrevistas sociolinguísticas foram publicadas em livros, como é o caso de Preti e Castilho (1986 e 1987), em São Paulo.

A divulgação do material transcrito deu-se, também, através da publicação de três volumes de transcrições de parte do acervo (*corpus* compartilhado). Organizado com o intuito de permitir que um número maior de professores e pesquisadores tivessem acesso a essa fonte valiosíssima para o estudo do português falado.

O projeto NURC teve resultados positivos sobre as crenças e atitudes a respeito do português brasileiro. Permitiu, dentre outros objetivos, divulgar dados pertinentes em programas educacionais televisivos, com registro no MEC, produção de *softwares* com sugestão de práticas pedagógicas para as aulas de Língua Portuguesa, além de contribuir com seu *corpus* de pesquisa para livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Segundo Beline (2002), outro projeto de grande impacto é o VARSUL (Variação Linguística nos Estados do Sul), que tem como objetivo a coleta de dados linguísticos das cidades do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, tendo acumulado um considerável banco de dados da região Sul do Brasil. Para tanto, foram elaborados programas estatísticos especialmente para a análise quantitativa desse projeto, o mais conhecido e utilizado é um pacote de programas chamado VARBRUL (PINTZUK, 1988; SANKOFF, 1988), que tem hoje diferentes versões para uso em sistema DOS e Windows, em computadores do tipo PC e Macintosh.

O volume de cadernos didáticos, intitulados *Introdução à sociolinguística variacionistas* e elaborados pela UFRJ é um dos resultados de pesquisas sobre o VARBRUL. Além do livro *A pesquisa sociolinguística*, de autoria de Fernando Tarallo, publicado pela editora Ática, que apresenta uma análise didática sobre as relações entre variação e mudança linguísticas.

Outro projeto que apresenta importante base de dados é o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), idealizado em 1952, ano em que o governo brasileiro, por meio de decreto, atribuiu a responsabilidade pela sua elaboração à Comissão de Filologia da Casa Rui Barbosa, com o objetivo final de confeccionar um atlas nacional relativo ao português brasileiro. Entretanto, somente em 1996, sob coordenação de Suzana Cardoso, um grupo de pesquisadores reunidos na Universidade Federal da Bahia, deu início ao ALiB.

Cardoso e Moto (2006, p. 41) informam que, entre os objetivos específicos do projeto, está a preocupação em oferecer aos interessados nos estudos linguísticos:

[...] um amplo volume de dados que permita aos lexicógrafos aprimorarem os dicionários, ampliando o campo de informações; aos gramáticos, atualizarem as informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica; aos autores de livros didáticos, adequarem a sua produção à realidade cultural de cada região; aos

professores, aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes que informam a língua portuguesa no Brasil e, conseqüentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os dialetos de origem, levar os estudantes ao domínio da variante culta.

A descrição da realidade linguística do Brasil pelo ALiB situa-se, basicamente, ao enfoque diatópico, sua metodologia ampara-se no enfoque pluridimensional da geolinguística contemporânea, que procura examinar as inter-relações entre os fatores de diferenças diatópicas, diastráticas, diafásicas e diageracionais. Por esse prisma, os informantes que participaram da pesquisa encontram-se espalhados por 250 pontos, demarcados em todo território nacional.

Os bancos de dados do projeto ALiB apresentam a distribuição espaço-social de diversos registros fonéticos, morfossintáticos e lexicais do português brasileiro, parte dos dados coletados foram publicados em dois volumes do ALiB (CARDOSO *et al.*, 2014), além de diversos artigos, livros e teses de doutorado defendidos, publicações importantes para a disseminação do patrimônio dialetal brasileiro.

Muitos estudos com base no *corpus* do ALiB foram desenvolvidos para dar embasamento e gerar impactos positivos no que se refere às crenças e atitudes linguísticas dos falantes. São atlas linguísticos estaduais, microatlas de domínio específico, além do vasto acervo de teses e dissertações sobre a variação linguística no Brasil. Aguilera (2008) é um exemplo de pesquisa que teve como objetivo a análise das atitudes sociolinguísticas de 200 falantes, de 25 capitais brasileiras, a partir das respostas dadas às questões metalinguísticas que integram os questionários do Projeto ALiB.

Outra pesquisa que vem contribuindo para um novo olhar sobre as crenças e atitudes linguísticas é o Projeto binacional (Brasil e Alemanha) ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs

da Bacia do Prata: Hunsrückisch) (ALTENHOFEN, 2004b). Este conta com vários pesquisadores que trabalham na intervenção do *corpus* (elaboração da escrita) e do *status* do Hunsrückisch (doravante HR), através de pesquisas e trabalhos de campo que visam a descrever e mapear essa variedade e fomentar o bilinguismo societal e precoce, com metodologia e dados comparáveis que podem ser reunidos em um estudo comum, permitindo a descrição da completude e da variação da língua alemã falada por populações imigrantes na área central da grande Bacia do Prata.

O projeto tem como um de seus impactos apresentar, de forma comparativa, o contato linguístico da língua portuguesa falada no Brasil, com outras comunidades linguísticas que representam minorias linguísticas. Segundo Schneider (2007), um dos diferenciais desta pesquisa é a implementação de políticas linguísticas locais para a conscientização sociolinguística e desconstrução de preconceitos linguísticos em relação às variedades dialetais alemãs e seus falantes no cenário escolar.

Projetos como o ALMA promovem um impacto importante para a compreensão da diversidade linguística, possibilitando à comunidade linguística equiparar os especialistas que lidam direta ou indiretamente com língua, para que possam não cair no erro de fabricar julgamento e estereótipos sobre a fala de minorias que contribuem para a diversidade linguística do país.

- Projeto Vertentes (LUCCHESI, 2008), coordenado pelo Prof. Dr. Dante Lucchesi, tem como objetivo central traçar um panorama sociolinguístico do português popular do Estado da Bahia, considerando os seguintes parâmetros: a relevância do contato entre línguas na sua formação histórica, por um lado, e os processos atuais de difusão linguística a partir dos grandes centros urbanos, por outro. O projeto investiga, entre outros objetivos, os vestígios africanos no português brasileiro e o que essas influências linguísticas trouxeram para o português.

Além de diversas teses, dissertações e artigos que tiveram como *corpus* o banco de dados deste projeto, destaca-se o livro *O português Afro-brasileiro*, organizado por Lucchesi, Baster e Beiro e publicado em 2009, pela editora EDUFBA. Segundo Lucchesi (2012),

Ao ampliar o conhecimento sistemático acerca da realidade linguística de setores tão marginalizados da sociedade, o livro fornece subsídios para a elaboração de políticas públicas nas quais o ensino de língua portuguesa se ajuste mais à realidade da diversidade da língua, tornando-se mais eficaz e democrático. Mas esta pesquisa visa, sobretudo, a desarmar o preconceito linguístico, diminuindo os seus nefastos efeitos discricionários. Esses são objetivos deste livro, que constitui a primeira grande descrição de conjunto do que se denomina português afro-brasileiro. ([www.vertentes.ufba.br/livro-o-portugues-afro-brasileiro](http://www.vertentes.ufba.br/livro-o-portugues-afro-brasileiro))

O Projeto ALiPai (RAZKY, 2014) também tem contribuído com os estudos sobre a questão. Iniciado em 2014, tem como objetivo o Mapeamento geossociolinguístico do português falado em áreas indígenas. Abrange uma problemática pouco investigada pelos especialistas em línguas indígenas no Brasil, devido ao grande volume de dados a serem coletados e documentados e às teorias linguísticas a serem aplicadas para descrever os sistemas linguísticos envolvidos. O português falado em áreas indígenas, até o presente momento, não foi objeto de estudo da Geografia Linguística

Dessa forma, o projeto ALiPai tem como importante impacto preencher esse espaço para identificar, analisar e mapear o português em espaços geográficos indígenas, levando em consideração as propostas teórico-metodológicas da geossociolinguística (RAZKY, 1998, 2010), aliada ao levantamento do perfil sociolinguístico do português falado como primeira ou segunda língua. O Projeto ALiPai permitiu reorientar as crenças e atitudes linguísticas das comunidades indígenas sobre o uso do português nas áreas indígenas e, ao mesmo tempo, mostrar o contínuo que caracteriza as áreas indígenas e não indígenas. Os resultados das pesquisas fonéticas (GUEDES, 2017) e lexicais (COSTA, 2018) abrem espaço para uma

política linguística integrativa de comunidades minoritárias e, ao mesmo tempo, influenciam de forma positiva as crenças e atitudes linguísticas a respeito dos falantes indígenas.

- Atlas Sonoro Linguístico das Línguas Indígenas do Brasil-ALSLiB (CABRAL, 2014). Trata-se de um projeto de pesquisa promissor, coordenado por Ana Suely Cabral (UnB). Tem como proposta de criação um Atlas Sonoro Linguístico das Línguas Indígenas do Brasil (ALSLiB), contemplado pelo edital Universal do CNPq-2014, para ser um instrumento fundamental de informação linguística, sociolinguística e cultural das línguas indígenas brasileiras, vistas tanto independentemente quanto através das conexões genéticas que as unem a outras línguas (subgrupos internos a famílias, famílias e/ou troncos linguísticos).

Segundo Cabral (2015), a meta deste Atlas é consolidar a reunião de dados interativos que espelhem a diversidade linguística do Brasil, pondo em foco as línguas indígenas e suas respectivas variedades, as áreas linguísticas formadas por partes dessas línguas e os respectivos traços linguísticos areais, além dos caminhos de certas palavras que refletem as migrações e contatos entre falantes de línguas aparentadas e entre falantes de línguas geneticamente distintas. Contudo, percebe-se que os resultados provenientes desse projeto contribuirão de forma significativa para aliviar o peso dos estereótipos e preconceitos linguísticos que circulam ainda em diferentes esferas da sociedade brasileira. O objetivo do projeto ALSLIB de disponibilizar cartas linguísticas, dados sonoros, e informações histórico-linguísticas e análises sociolinguísticas terá definitivamente uma influência positiva sobre os estudos de crenças e atitudes.

Os projetos apresentados aqui são um recorte representativo do conjunto dos projetos que existem no Brasil sobre a diversidade linguística e sua relação íntima com as mudanças nas crenças e atitudes linguísticas. No entanto, apesar dos projetos e resultados

alcançados, ainda são urgentes políticas linguísticas que garantam a continuidade dessas pesquisas a fim de que haja uma mudança cultural nas atitudes linguísticas dos falantes brasileiros.

Percebe-se, ainda, que o impacto desses projetos é tímido no que se refere às pesquisas sobre o ensino do português brasileiro, sobretudo, no que tange às políticas públicas de divulgação das variedades linguísticas que caracterizam o território nacional.

## | Considerações finais

Pesquisar sobre Crenças e Atitudes linguísticas pressupõe compreender as causas de preconceitos linguísticos enraizados nos costumes de falantes-ouvintes. Consequentemente, o assunto em estudo nos direciona a compreender, também, quais metodologias possibilitam identificar comportamentos linguísticos que levam os interlocutores a um diálogo que ultrapasse a fronteira entre as crenças e as atitudes, ou seja, entre os costumes e as ações conscientes. Por isso, a amostra de projetos variacionistas apresentados aqui é importante para desmistificarmos reações linguísticas de prestígio, estigma, ou de preconceito nas ações dos falantes-ouvintes.

As políticas linguísticas estão presentes nas práticas de linguagem e nas crenças e valores que circulam a respeito das línguas. Dessa forma, a posição de uma variante linguística como de maior ou menor prestígio é estabelecida pela sociedade. Segundo Calvet (2002), o debate sobre políticas linguísticas depende dos jogos de poder em que seus falantes estão inseridos, por isso, é fundamental estudos que proporcionem a consciência linguística como meio de prevenir os preconceitos relacionados às variedades linguísticas.

Fundamental, também, são os estudos em questão para o Ensino Básico de Língua Portuguesa no Brasil. Ao realizarmos pesquisas bibliográficas sobre o assunto em estudo, constatamos a urgência da atualização dos livros didáticos para que nossos alunos conheçam as

diferentes variedades do português brasileiro, a partir de uma maior divulgação dos estudos que apresentam as variedades linguísticas existentes, inclusive a variedade considerada padrão. Sendo assim, reflexões acerca da mudança de crenças negativas são de extrema importância no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Além das salas de aulas, as referidas pesquisas também buscam contribuir para um melhor diálogo entre profissionais da língua, editores, jornalistas, escritores, educadores e pesquisadores, para que as atitudes linguísticas negativas sobre determinadas situações de comunicação possam ter explicações científicas que possam amenizar a pressão de aspectos linguísticos que contribuem para a polarização e para o preconceito linguístico na sociedade brasileira que deve ser combatido por meio da consciência e da educação linguística.

## | Referências

ALLPORT, G. Attitudes. *In*: MURCHISON, C. (ed.). **A handbook of social psychology**. v. II. Worcester: Clark University Press, 1935.

ALLPORT, G. The historical background of modern social psychology. *In*: LINDZEY, G. (ed.). **The Social Psychology of Groups**. New York: Routledge, 2017. p. 159-182.

ARAGÃO, M. do S. S. de. Variantes regionais e sociais de “prostituta” em capitais nordestinas: dados do ALIB. *In*: MURAKAWA, C. de A.; NADIN, O. L.; FERREIRA, A. de A. G. d’O. **Léxico em cena**: contribuições para os estudos lexicais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ALKMIM, T. Sociolinguística: parte I. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-47.



BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia e exclusão social. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 9. p. 179-199.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004a.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é? como se faz? 29. ed. São Paulo: Loyola, 2004b.

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

BELINE, R. A variação linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002. v. I: Objetos teóricos, p. 121-140.

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

BRIGHT, W. Dialeto social e história da linguagem. *In*: FONSECA, M. S. V. da; NEVES, M. F. (org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia do português**. Rio de Janeiro: Zabar, 1994

CALVET, L.-J. **Sociolinguística** – Uma introdução. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, R. A variação linguística. *In*: GONZALES, S. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o primeiro e segundo graus**. São Paulo, SR/CENP, 1988, p. 53-60.

CARDOSO, S. A. Percursos metodológicos. *In*: CARDOSO, S. A. **Geolinguística**: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola editorial, 2010. p. 33-88.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. **La dialectologia**. Tradução Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.

COELHO, I. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. *In*: KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 3. p. 37-61.

FERNÁNDES, F. M. Actitudes Linguísticas. *In*: FERNÁNDES, F. M. **Principios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998. p. 180-193.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GUSMÃO, E. A. **Estudo Lexical do Patrimônio Linguístico-Cultural de Curuçá-PA**: Vocábulos de Pesca. 2012. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss eletrônico**. Instituto Antônio Houaiss. Objetiva, 2009.

KO, R. M.; FREITAG, C. G. S (org.). **Mulheres, linguagem e poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2015.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1966.

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

LAMBERT, W. e W. O Significado Social das atitudes. *In*: STOETZEL, J. **Psicologia Social**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. p. 76-106.

LOPES MORALES, H. **Sociolingüística**. 3. ed. Madrid: Gredos, 2004.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-130, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2ZBN1bk>. Acesso em: 09 fev. 2018.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MATEUS, M. H. M.; XAVIER, M. F. **Dicionário de termos lingüísticos**. Lisboa: Cosmos, 1992.

MCKENZIE, R. M. **The Social Psychology of English as a Global Language**. Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context. *Educational Linguistics*. v. 10. London: Springer, 2005.

MOLICA, C. **Introdução à Sociolingüística Variacionista**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

MOLINA, J. G. Actitudes Lingüísticas en Valencia y su área metropolitana: evaluación de cuatro variedades dialectales. *In*: **XI ALFAL**. Actas del XI Congreso ALFAL. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Del 22 al 27 de Julio de 1998. Tomo II.

MORALES, H. L. **Sociolingüística**. 2. ed. Madrid: Gredos, 1993. p. 231-257.

MILROY, J.; MILROY, L. Varieties and Variation. *In*: COULMAS, F. **The handbook of sociolinguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. p. 47-64.

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil/IPOL, 2008. p. 3. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e fundamentos. Campinas: Pontes, 1999. p. 15-55.

PRESTON, D. **Dialect Perception and Atitudes to variation**. USA: Michigan State University East Lansing, 2003.

PRETI, D.; CASTILHO, A. T. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. V. 1. São Paulo: TAQueiroz, 1986.

SANTOS, E. dos S. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças no ensino de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SCHNEIDER, M. N. Variação e discriminação linguística no ensino e aprendizagem de línguas em comunidades bilíngues. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 79-85, jan./abr. 2009.

SILVA, A. K. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de língua: pontos e contrapontos. *In*: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos & linguagem**. v. II. Campinas: Pontes, 2011.

SOARES, E. P. M. **Variações dos fonemas lateral e nasal no falar de Marabá-PA**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2002. mimeo.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, Campinas: IEL/UNICAMP, n. 101, 1996.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

TARALLO, F. A sociolinguística na (e da) alfabetização. **Revista Delta**, v. 11, n. 1, p. 91-132, 1995.

RAZKY, A.; LIMA, A. F. de; OLIVEIRA, M. B. de. **Geossociolinguística e Socioterminologia no Brasil - GeoLinTerm**. Projeto de pesquisa. UFPA, 2010.

WIENREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**CRENÇAS E ATITUDES  
LINGUÍSTICAS: COMO  
A SOCIOLINGUÍSTICA E  
A CONSCIENTIZAÇÃO  
PODEM  
CONTRIBUIR PARA A  
DESMITIFICAÇÃO DO  
PRECONCEITO**

Maridelma Laperuta-Martins

## | Introdução – origens, justificativa

Este texto visa a relatar, sucintamente, o que foi a pesquisa que teve como suporte teórico a Sociolinguística, na sua vertente Variacionista (FONSECA; NEVES, 1974; LABOV, 1972; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968, entre outros) e também educacional (BORTONIRICARDO, 2006, 2004) e a Pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1980; FREIRE; FAUNDEZ, 2011; FREIRE, 2011; FREITAS, 2004; JORGE, 1979). Os resultados alcançados na pesquisa sustentam uma discussão a respeito das possibilidades reais de uma **conscientização sobre a existência de crenças e atitudes preconceituosas sobre questões linguísticas** na sociedade e as **chances de se reverter essa situação por meio da escola**.

A pesquisa se origina a partir de questionamentos meus a respeito das razões de haver entre alunos e professores tantos discursos que conotam um sentimento de inferioridade com relação à língua que falam, e também (às vezes, principalmente) à língua que os outros falam, como se ninguém soubesse “falar direito”; um sentimento de que não sabem português. Nas palavras de Mariani (2008, p. 28), comentários como “não sei falar português direito”, “mal sei falar a minha língua”, “português é muito difícil” mostram uma mescla de um absurdo e de uma evidência: “Trata-se de um absurdo porque podemos nos perguntar como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo?”. Onde estaria a origem desse sentimento de que a língua portuguesa está posta num patamar acima das capacidades desses falantes, como algo quase inatingível?

Esses questionamentos, que (de modo subjetivo) eu tenho chamado de “inquietações”, me fizeram querer não apenas buscar a gênese dessas “crenças” que são incoerentes com a realidade natural da língua, mas também fazer algo para que isso seja modificado. Além disso, também me levaram a assumir como hipótese que é possível

realizar um trabalho de **conscientização** a respeito da existência do preconceito linguístico e que esse trabalho deve ser feito na escola.

Assim, a proposta da pesquisa foi a de que, por meio da escola, das aulas cotidianas de língua portuguesa dadas em 4 turmas, fosse possível apresentar aos alunos os fundamentos teóricos da Sociolinguística, por meio de **discussões e diálogos** realizados em conformidade com o nível etário das turmas. Essas discussões foram feitas de forma **incisiva**, com atividades e num trabalho conjunto desta pesquisadora com os professores das turmas (cf. BORTONI-RICARDO, 2008).

## | A pesquisa – metodologia do trabalho

A pesquisa foi realizada durante um ano: em um semestre, foi feito o trabalho com os professores da educação básica e, no outro semestre, os trabalhos em sala de aula com os alunos: a aplicação, propriamente dita, da preparação realizada com os professores. Foi uma pesquisa etnográfica de cunho colaborativo que, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), “tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”.

Ficamos (eu e os professores) durante 4 meses, com encontros a cada 15 dias, estudando e debatendo textos que versavam sobre a Teoria Sociolinguística, a questão da variação linguística (sua relevância para a educação, atualmente), a existência do preconceito linguístico na sociedade e na escola e os males que eles causam para as pessoas.

Começamos discutindo o Multilinguismo no Brasil (OLIVEIRA, 2002), o quanto se ignora essa realidade (apesar das novas políticas que vêm sendo implementadas), embora o Brasil não tenha apenas



uma língua oficial, e o quanto a escola poderia fazer para divulgar isso e não o faz.

Depois, iniciamos a discussão a respeito da diversidade existente dentro da própria língua portuguesa, em todas as suas abrangências, a partir da diatópica, discorrendo sobre as diferenças fonológicas, lexicais e gramaticais do mundo luso falante – e, principalmente, as diferenças regionais dentro do próprio Brasil. As variações diafásica, diamésica (ILARI; BASSO, 2007) e por último, mas não menos importante – ao contrário, exatamente, o que consideramos o mais relevante dos tipos de variação – a variação diastrática, com as suas implicações para o preconceito que existe com variedades faladas por grupos sociais com baixa escolaridade ou desfavorecidos socioeconomicamente.

Antes de iniciarmos esses grupos de trabalho, realizei entrevistas semiestruturadas (Anexo I) e apliquei um teste de crenças (adaptado de Cyranka, 2007) (Anexo II), instrumentos que foram utilizados novamente depois de encerrados todos os trabalhos. O objetivo foi conhecer um pouco das crenças dos professores a respeito da língua(gem), como trabalham com essas questões e verificar se houve alguma mudança nessas crenças, com o trabalho realizado.

Realizei a seleção dos professores que participaram da pesquisa, apenas convidando alguns que já conhecia, por terem sido meus alunos de graduação ou já terem participado de projetos de extensão na universidade onde trabalho. Assim, seis professores se dispuseram a participar, sendo que, desses, escolhi quatro, em função das séries em que estavam atuando: três que trabalharam com 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e um com 1ª série do Ensino Médio (EM). Isso porque também foi objetivo do trabalho verificar se os resultados poderiam ser semelhantes em turmas mais avançadas. Considerando que as crenças preconceituosas com relação à linguagem podem ser constatadas desde muito cedo, julgamos mister que um trabalho, como o aqui relatado, seja iniciado também cedo, com as crianças ainda no EF.

Cada professor trabalhou com uma turma em uma escola diferente. Três dessas escolas ficam na cidade de Foz do Iguaçu, quais sejam: as das turmas que eu denominei 6º B, 6º C e 1ª A; a outra, a escola da turma denominada 6º A, fica na cidade de São Miguel do Iguaçu, cerca de 40 km de Foz. As quatro escolas pertencem à rede pública do estado do Paraná.

A escola do 6º A se localiza na zona urbana da cidade e tinha aproximadamente 1300 alunos (quando da pesquisa). A turma com que trabalhamos tinha 29 alunos, com idades entre 10 e 12 anos. Sempre muito participativos de todas as propostas que a professora fazia. Uma das alunas desta turma, comentando em casa sobre o projeto e o que a professora estava dizendo em sala de aula, fez com que a mãe procurasse a professora para pedir esclarecimentos: *Como assim, você disse pra minha filha que ela não fala errado? Ela não tá aqui na escola pra aprender o certo?*

A escola da turma do 6º B se localiza numa região nobre da cidade de Foz do Iguaçu; possui aproximadamente 2400 alunos. A turma com a qual trabalhamos tinha 26 anos, com idades entre 10 e 11 anos, extremamente interessados em todas as discussões feitas em sala. Das 4 turmas, foi a que mais se sobressaiu na pesquisa. As aulas eram sempre agitadas, os alunos, muito questionadores, curiosos, sempre tinham algo a acrescentar àquilo que a professora dizia. Apesar dessa característica positiva, também havia alguns alunos que se destacavam por mostrarem, explicitamente, uma atitude preconceituosa com relação àquilo que os colegas falavam. Ao final dos trabalhos, os resultados mostraram que essa turma foi a que mais apontou mudança nas suas crenças, depois de todo o trabalho realizado com ela.

A escola da turma do 6º C foi criada para atender uma comunidade extremamente carente. O bairro onde ela está surgiu em decorrência de um desfavelamento. Com o tempo, o bairro cresceu e surgiu a necessidade de uma escola para atender a comunidade. Hoje, a

escola também é de E.F., E.M. e Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.). A turma com a qual trabalhamos tinha 32 alunos com idade entre 10 e 12 anos. Das quatro turmas, essa era a mais tímida e quieta. Contudo, nela, encontramos um aluno que mostrou ter se identificado com o objetivo que propusemos. Em uma das aulas, nos contou que a patroa de sua mãe (empregada doméstica) vive dizendo que ela fala errado, porque não consegue efetuar a concordância nominal de acordo com a norma padrão, dizendo, por exemplo, “dois real”. Contou ainda que a mãe lhe pediu ajuda para “aprender a falar direito” porque já estava envergonhada com os comentários da patroa. Na ocasião, disse ao aluno que ele poderia ajudá-la, sim, mas além de ensinar a ela a variante padrão, deveria dizer-lhe que sua patroa não tem direito de constrangê-la com isso, pois ninguém fala errado, o que existe são variedades linguísticas e, socialmente, algumas são valorizadas e outras não.

Por último, a escola da 1ª A, do E.M., também se localiza numa região de periferia da cidade, sendo os alunos pertencentes a diversas classes sociais. A turma com que trabalhamos era composta de 25 alunos com idade entre 14 e 16 anos. Como qualquer outra turma de adolescentes, eram um pouco dispersos e menos interessados do que as crianças dos 6<sup>os</sup> anos. Como fora esperado, embora tenha havido mudança nas crenças desses alunos ao final dos trabalhos, esta foi a turma que obteve, percentualmente, um índice menor de mudança.

## | A pesquisa etnográfica colaborativa

Iniciamos as atividades com as 4 turmas acima descritas. Primeiramente, também apliquei aos alunos um outro teste de crenças (também adaptado de Cyranka, 2007), que nos revelou o que eles pensavam sobre a linguagem e sobre a língua que eles e os outros falam (anexo III).

Depois, trabalhamos de acordo com os pressupostos da teoria variacionista, com atividades que os levavam a **discutir, debater e questionar** o modo como a língua (no caso, a língua portuguesa) é colocada, de modo geral, pelos professores aos alunos na escola. Todos os temas discutidos com os professores, durante os 4 meses de formação continuada, foram trabalhados com os alunos no semestre seguinte. Assim, vimos, de forma abreviada, a questão do Multilinguismo no Brasil, como aqui não se fala apenas português; que esse português é diferente do falado em Portugal e vimos, mais demoradamente, os tipos de variação linguística existentes – variação diatópica, diafásica, diamésica e, também como dissemos acima, a diastrática (ILARI; BASSO, 2007). Para cada um desses tipos, procuramos atividades que fizessem os alunos terem ideia das dimensões da Sociolinguística, da relevância de se considerar os interlocutores e o contexto em que ocorre a interação, na análise da fala (BRIGHT, 1974). Durante todas as discussões, sempre surgia a questão do preconceito linguístico, sua ligação com a variação diastrática (bastante enfatizada), seus malefícios e a necessidade de uma mudança de atitude frente a ele.

Mas o diferencial de todo o trabalho foi a metodologia de ensino utilizada pelos professores (sempre com minha participação): a proposta de **conscientização** que está explícita na bibliografia de Paulo Freire, por meio de **diálogos**, despertando a **curiosidade** dos alunos, frente às questões que eram colocadas.

Ao término de todas as atividades, no final do semestre, voltei a aplicar aos alunos o mesmo teste, com a intenção de compará-lo ao primeiro e detectar (estatisticamente) possíveis mudanças em suas crenças sobre a língua. Analisamos cada uma das respostas dadas às assertivas constantes do teste em cada turma e também o resultado geral.

## | Diálogos nas salas de aula

Nesta seção, vamos reportar alguns dos fatos que se destacaram, ocorridos durante as aulas, no que concerne às crenças dos alunos. Reportaremos também algumas análises realizadas, a partir das atitudes dos mesmos, diante da etnografia colaborativa e da tentativa de conscientização.

### | A crença na estabilidade da língua

A professora do sexto C, com auxílio de um mapa, orientou os alunos sobre a origem da nossa língua. Brevemente, explicou que antes de existir o português, havia uma outra língua na península itálica, que se chamava Latim, da qual vieram algumas línguas que são hoje bastante conhecidas. Nesse ponto, um aluno questiona:

A<sup>29</sup>: Vieram, como?

Interessante como essa pergunta diz muito sobre o pensamento desse aluno a respeito da língua. Não entender que uma língua “vem” (se origina) de outra pode significar a crença num estatismo de língua, o que contraria a teoria da mudança linguística. “As línguas podem ir e vir? Elas podem se mudar?”. O desconhecimento desses fatos nos diz que o que encontramos ali, na sala de aula, é uma crença na língua que era, é e sempre será a mesma. A professora, então, pergunta quantas línguas se fala no Brasil. Os que se pronunciavam o faziam dizendo que aqui se fala “português” e nós perguntávamos: “só português?": “só”. Num primeiro momento, pode-se pensar o quão natural, comum, é NÃO saber sobre as línguas faladas no Brasil, afinal, nossa língua oficial é o Português. Isso significa que, nas escolas, tudo é ensinado em português, nas instituições

---

29 Optamos por não expor os nomes dos alunos a cujas participações nos referimos aqui. Portanto, a letra A (às vezes, com índice para diferenciá-los) indica a participação dos alunos. Na sequência, aparecem as falas da pesquisadora (Pe) e do professor da turma (P). Além disso, os nomes dos alunos que, porventura, aparecerem, são fictícios.

jurídicas, tudo é escrito em português, documentos pessoais devem ser impressos em português. Mas, existe aí um ocultamento sobre questões relevantes para grupos minoritários no país. Questões que, atualmente, graças à democracia em que vivemos, não se mostram agressivas como já foram outrora<sup>30</sup>. À escola cabe, então, a tarefa de desmitificar essa falsa realidade sobre as línguas brasileiras. O que temos em sala de aula são alunos, pessoas, que precisam ser conscientizados sobre essa realidade. Nas palavras de Mizukami (1986, p. 88, grifo nosso):

A participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura, na história, se faz na medida de sua **conscientização**, a qual implica a **desmitificação**. O opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica. Daí a necessidade de o trabalho humanizante ser inicialmente um trabalho de desmitificação, consistindo a conscientização num processo de tomada de **consciência crítica** de uma realidade que se desvela progressivamente. **Os mitos ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.**

Na primeira série A (EM), a conversa mudava um pouco. Não houve alunos admirados com o Português “ter vindo” do Latim. E, aparentemente, também compreendiam o multilinguismo brasileiro. Contudo, esses alunos, já iniciados nos estudos sobre linguagem há mais tempo, no decorrer das aulas, tiveram uma diferença acentuada com relação aos dos sextos anos: enquanto estes se surpreendiam com as novidades sobre linguística que viam pela primeira vez, mostrando<sup>31</sup> aceitação ao novo, aqueles se mostravam indiferentes (por já terem ouvido falar (?)), mas mais resistentes às mudanças de paradigmas que aquelas aulas estavam propondo.

Também na primeira A, tivemos uma discussão mais prática sobre o assunto de Português Brasileiro (PB) e Português Europeu (PE). O

---

30 Como, por exemplo, na Reforma Pombalina de 1758, quando o Marquês de Pombal decreta que a língua a ser falada no Brasil seria apenas o Português, com sanções negativas a quem desobedecesse a essa lei (MARIANI, 2008; MASSINI-CAGLIARI, 2004, entre outros).

31 O que inferíamos pelas reações dos alunos durante as aulas.

professor fez uma explicação, utilizando exemplos que contrapunham Latim – português/português – português brasileiro. Exemplos que faziam os alunos pensarem na questão da mudança linguística e, por que não, na questão da mudança do nome da nossa língua. “Se um dia foi Latim e deixou de ser, por toda interferência de povos na península ibérica, que foram para lá, por que hoje, não poderíamos chamar de Brasileiro a uma língua que existe no Brasil?”. Depois de algumas discussões, sugerimos fazer um debate e, em seguida, uma votação sobre a possibilidade de mudança do nome da língua. Um dos alunos disse:

A: Nós estamos falando o idioma correto, pra que mexer nisso?

P: A questão é ideológica... É pra gente saber se você reconhece a diferença da língua...

Dos 22 alunos presentes, 12 se posicionaram contra essa mudança, três, a favor e sete não opinaram. Esse resultado, também bastante emblemático, mostra a cristalização do que os alunos pensam sobre essas questões linguísticas. No E.M., encontramos, também, alunos que não se acanharam em expor o que pensavam e o quanto mais difícil foi uma perspectiva de mudança. Importante lembrar que, nessa atividade, não houve nenhuma conclusão, na qual se afirmava quem estava certo ou errado. Foi apenas o resultado de uma discussão, o que nos fez perceber essa solidez das crenças.

## | Da crença na dualidade do certo e errado à conscientização

Na sala do 6º C, a professora proporcionou uma discussão a respeito da variação linguística utilizando um texto que termina com a frase: “Enfim, o importante, como dito, é saber que isso não significa que uma pessoa fala errado e a outra fala certo, mas que todos falam **corretamente**, de **maneiras diferentes**”. Fiz uma intervenção, com mais explicações sobre o assunto, ao final do que um aluno perguntou:

A<sub>1</sub>: Isso significa que ninguém fala errado?

Respondi, prontamente, que não, “ninguém fala errado” e, novamente, pude perceber certa desconfiança da parte das crianças.

Depois de assistirem a uma reportagem sobre a variedade linguística no Paraná, especificamente quando um dos entrevistados na reportagem disse que falava *bicicreta*, em vez de *bicicleta*, perguntamos aos alunos se seria adequado corrigir essa pessoa, ao que eles responderam, em coro: “não”. Mas, na sequência, perguntamos:

Pe: E a professora? Deveria corrigi-lo?

Depois de uns burburinhos na turma, alguns alunos disseram:

A<sub>2</sub>: Sim. A profe, sim, porque ele tem que aprender a falar certo.

Essa resposta seguramente reflete uma das crenças mais comuns entre os alunos. É a ânsia que todos têm: “aprender a falar certo”. “O professor tem o dever de corrigir seu aluno, quando ele fala errado, para que ele aprenda corretamente e não seja ridicularizado”. Essa crença é muito arraigada nas pessoas.

Esse exemplo nos remonta à ideologia da língua padrão (MILROY, 2011): *bicicleta* é certo, porque é o padrão. É assim que a língua existe e sempre existirá; *bicicreta* é errado, é uma corrupção, que não existe no padrão (que, aqui é assumido como **A língua**). Aqui, como em vários outros episódios nas salas de aula durante esta pesquisa, vimos a necessidade da conscientização, sobre essa “falsa” realidade: “(O homem) descobrirá que a realidade não é absoluta como lhe parecia quando tinha introjetada na sua consciência a figura dos 'padrões' da realidade” (JORGE, 1979).



Na sequência da aula, perguntamos aos alunos:

Pe: Mas vocês não falam certo?

A: [...]

Pe: Quando vocês chegaram à escola, já não sabiam falar?

A<sub>3</sub>: Eu falava errado.

Assumimos aqui que essa falsa realidade é uma realidade opressora. Quando alguém diz que não sabe falar direito, que fala errado, não tem conhecimento de que, verdadeiramente, se quer que esse alguém pense (e aja) assim. Esse alguém não sabe, não tem consciência das injustiças que sofre permanecendo na ignorância.

Tomando, novamente, a palavra, dissemos:

Pe: Vocês não falavam errado, porque conseguiam se comunicar perfeitamente, só não sabiam/sabem algumas regras que a escola ensina, por exemplo, quem nunca pediu pra ir ao banheiro (*profi, posso i nu banheru?*) só pra sair da sala quando a aula está chata? (risos), ou seja, falavam **certo**, conseguiam o que queriam, mesmo não sabendo falar **como** a escola ensina.

Podemos dizer que esse episódio representa, simbolicamente, a concretização da passagem do nível da consciência semi-intransitiva para a consciência transitivo-ingênuo, de Paulo Freire. Sabemos que os três níveis de consciência que propõe Paulo Freire são relativos a tipos de sociedades: sociedade fechada à qual é apresentada a consciência semi-intransitiva (consciência mágica); sociedade em processos de transição, que tem a consciência transitivo-ingênuo (consciência ingênuo); e sociedade aberta, a consciência transitiva (consciência crítica) (JORGE, 1979).

Com relação ao nível de consciência transitivo-ingênua, Jorge (1979, p. 44) diz:

Ao se produzir o fenômeno da emergência da consciência, o campo das relações do homem se amplia... O homem, emergindo-se, passa a captar a realidade e a conhecê-la em áreas bem mais amplas, situadas bem mais além de uma simples esfera vital. Aumenta o seu poder de dialogação não só com outro homem, mas com o seu mundo. Transitiva-se [...]. Sente os desafios.

O que pudemos abstrair da situação em sala de aula, descrita, é que o aluno, em dúvidas, desconfiando da nova realidade que a ele é apresentada, começa a desconfiar da realidade anterior que lhe era um fato indiscutível, mesmo que inconsciente. Ele sente que está sendo desafiado a verificar se aquilo que lhe era dito é realmente verdade. "O homem está despertando" (JORGE, 1979, p. 45).

Pode parecer uma aula como outra qualquer (o que realmente é, se considerarmos as condições sócio-históricas em que ela se apresenta), mas se analisarmos, conjuntamente, tudo o que antecede as aulas, o estudo teórico com os professores, a teoria pedagógica que embasa a preparação dos conteúdos entre pesquisadora e professores, esses diálogos não fazem simplesmente parte de uma aula qualquer. **Eles são a essência da aula.** Sem eles, sem a voz dos alunos, colocando suas dúvidas, seus pareceres negativos, suas não aceitações, e até seu silêncio, cujo significado pode ser abstraído de suas expressões não verbais, sem tudo isso, não seria possível atingir o objetivo desta proposta: a **conscientização**.

Segundo Freire (1999, p. 124): "estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica". Simbolicamente, o que queremos, com a conscientização dos alunos sobre questões linguísticas encobertas, incógnitas, é fazer uma revolução. Sem sangue, mas com a ciência de que isso é o que está (ao menos teoricamente) no final de toda revolução: a transformação da sociedade, nosso inédito viável. E, neste caso, postulamos a necessidade de que os alunos sejam

conscientizados para que “se transformem”, “transformem suas crenças”. Ainda segundo Paulo Freire (2011, p. 76, grifo nosso):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes revolucionárias que nos engajam no processo **radical** de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, **a revolucionária**, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a **denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação**, no fundo, o nosso sonho.

## | A variação diastrática – a teoria do preconceito linguístico, na prática

A etapa do curso por nós mais esperada foi a que trabalharíamos com a proposição da variação diastrática. Compusemos um texto base sobre o assunto com o qual os professores aceitaram trabalhar. Além desse, também compusemos mais três textos sobre fenômenos linguísticos estigmatizados pela sociedade, quais sejam: o “rotacismo” (rotacização do *L* nos encontros consonantais), o “yeísmo” (transformação de *lh* em *i*) e a redução das marcas de plural redundantes (nos sintagmas nominais) e um texto final, no qual resumimos todas as etapas do curso.

Escolhemos esses três fenômenos, porque são bastante salientes, são considerados erros aos falantes que os ouvem. Embora o terceiro fenômeno (perda da marca de plural redundante) não seja um traço descontínuo como são os dois primeiros, empiricamente, o vemos também como algo que chama a atenção do falante<sup>32</sup>.

---

32 Apesar de a redução das marcas de plural não ser um traço descontínuo, imaginamos que seja por essa saliência do traço que Bagno (2007, p. 145) o considera também um traço descontínuo e não gradual.

No primeiro texto, havia indicações de que as pessoas que se utilizam de formas consideradas erradas pela sociedade, pela escola, pelas gramáticas, na realidade, são discriminadas, não pela forma como falam, mas por aquilo que (não) são ou (não) têm. Pessoas de baixa escolaridade, com profissões não valorizadas e que, por consequência, têm um nível socioeconômico baixo. E o estigma, na verdade então, ocorre por esses fatores sociais e não por suas falas. Nas palavras de Cyranka e Pernambuco (2008, p. 23): “numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só variedade linguística, a da classe dominante, a língua deixa de ser apenas instrumento de interação e ação social sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social”.

No sexto A, a professora começa colocando no quadro os paradigmas de conjugação verbal:

**Quadro 1.** Paradigmas de conjugações verbais.

<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo 2</b>	<b>Modelo 3</b>
Eu amo	Eu amo	Eu amo
Tu amas	Tu amas/você ama	Tu ama/você ama
Ele ama	Ele ama	Ele ama
Nós amamos	Nós amamos/a gente ama	Nós ama/a gente ama
Vós amais	Vocês amam	Vocês ama
Eles amam	Eles amam	Eles ama

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Bagno (2010)

Depois de uma leitura dos três paradigmas com os alunos, ela fala:

P: Então, pessoal, o que vemos aqui são formas diferentes de falar. No modelo 1, temos algumas formas que não são mais usadas por ninguém, por exemplo, ninguém usa vós, quando fala, usa?

A: Não (em coro)

A<sub>1</sub>: Eu uso quando rezo o pai nosso [...]

P: Então, só no pai nosso, né? Mas quando a gente fala, não usa mais esse pronome, e também, pensa, quem será que usa vós, ainda? Que tipo de gente?

A<sub>2</sub>: Ninguém, prof.

A<sub>3</sub>: É que mudou a língua [...]

P: Então, ninguém, hoje em dia, usa vós [...] É uma forma que a gente chama arcaica. Agora vejam o modelo 2. Quem será que fala assim?

A<sub>4</sub>: Eu falo assim - respondeu um aluno.

P: Você fala assim, eu falo assim, e muitas outras pessoas também, geralmente, as pessoas que têm mais escolaridade, porque esse modelo é de uso de, como tá aí no texto, pessoas que estudaram, aprenderam assim na escola ou têm pai e mãe que já falavam assim, porque são médicos, jornalistas, advogados...

A<sub>5</sub>: Esse é mais melhor - interrompe uma aluna, ao que, imediatamente, outro aluno diz:

A<sub>6</sub>: Que *mais melhor*, oh, é *melhor*!

P: Como assim, Vitor? - Indagou a professora, calmamente.

A<sub>6</sub>: É que a Pâmela falou *mais melhor*, tá errado, é *melhor*!

P: Mas, por que você acha que ela falou errado?

A<sub>6</sub>: Porque falou ué, é só *melhor*!

P: Mas por quê?

A<sub>6</sub>: Não é só *melhor*? Pra que dizer *mais melhor*????

P: Mas, Vitor, o que é que nós estamos falando aqui? Sobre o quê? Não é sobre as várias maneiras que existem de dizer a mesma coisa?

A<sub>6</sub>:... - Silêncio da parte do aluno

P: Então, a Amanda falou *mais melhor*, você fala *melhor*, outras pessoas podem falar *mais bom* [...] A professora vira-se para a turma com calma e, num tom bastante paciente, diz: "Gente, sobre o que é que nós estamos falando aqui? Nessas aulas? Não é sobre variação linguística? Não estamos falando, desde o início do ano que as pessoas falam diferente, mas todos falam correto?"

A: Simmm (em coro) – Vitor, o aluno que fez a intervenção, corrigindo a colega, fica quieto.

No momento em que o aluno corrige a colega, inclusive chamando-a de "burra", visualizamos uma situação prática de tudo o que teorizamos com os alunos ao longo do trabalho. Foi a "deixa" necessária para que pudéssemos explicar aos alunos como e o que é, na prática, a "teoria" do preconceito linguístico, como ele acontece e como pode parecer irrelevante, em princípio (uma advertência de um aluno para com o outro, num local onde isso é muito corrente), mas que, na realidade, trata-se de uma atitude ofensiva. Tentamos mostrar a eles como é sério o assunto, que a atitude do aluno para com a colega, além de ser inadequada, pois ela, linguisticamente

não falou errado, pode gerar algumas consequências, ela pode se sentir constrangida, deixar de participar na aula, de falar. Os alunos aparentemente concordam, mas o Vitor fica quieto<sup>33</sup>. Parece ter compreendido o que falamos, mas não ter aceitado. Essa impressão foi confirmada, dias depois, quando realizamos o segundo teste de crenças nessa turma, com a resposta que esse aluno deu a uma das perguntas abertas: “o que você faria se ouvisse um colega seu dizendo: *nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*”, qual seja: “*eu me sentiria encomodado pois eu sei que ele não falou errado mais para mim parece errado*”.

Essa resposta, o silêncio do aluno depois de nossas discussões, seus gestos de desconfiança, tudo lembra o comentário citado por Faraco (2011, p. 262) de seu aluno: “professor, sua exposição é muito clara e seu raciocínio é muito bem amarradinho, mas, no fundo do meu coração, eu não consigo ainda aceitar o que você diz”. Pensamos aqui que se trata de um mesmo imaginário envolvendo os dois alunos (o de Faraco e o do 6º ano A). O imaginário contra o qual a “argumentação racional e empírica tem, em geral, pouca eficácia... [pois é] um poderoso elemento que participa da configuração da chamada norma culta e de seu funcionamento” (FARACO, 2011, p. 263). Pensamos também em como tudo parece claro aos alunos, como eles parecem entender bem nossas colocações, mas, quando a “prática toma conta da teoria”, quando eles têm que tomar uma atitude diante da situação, tudo fica mais difícil.

Por outro lado, entendemos que esse silêncio do aluno não significou apenas: “eu não tenho argumentos, você está certo, mas eu não concordo com isso e pronto”. A situação ocorrida permitiu que a consciência do aluno a respeito do preconceito linguístico pudesse **ser despertada**. Até aquele momento, ele ouviu dizer, mas não tinha consciência dessa realidade.

---

33 Importante frisar que o aluno não foi repreendido tampouco envergonhado com a professora chamando sua atenção, o que ocorreu com moderação, sem agressividade. Ao contrário, foi ele quem envergonhou a colega que se sentiu humilhada por não “saber falar corretamente”.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

Ainda nas palavras de Paulo Freire: “quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1980, p. 26).

O aluno não se conscientizou do quão prejudicial pode ser o preconceito linguístico apenas com essas aulas (sua resposta ao teste mostrou isso, aliás, talvez a única resposta que podemos garantir ter sido escrita dizendo exatamente o que ele pensava sobre o assunto). Porém, ocorreu essa primeira tomada de consciência.

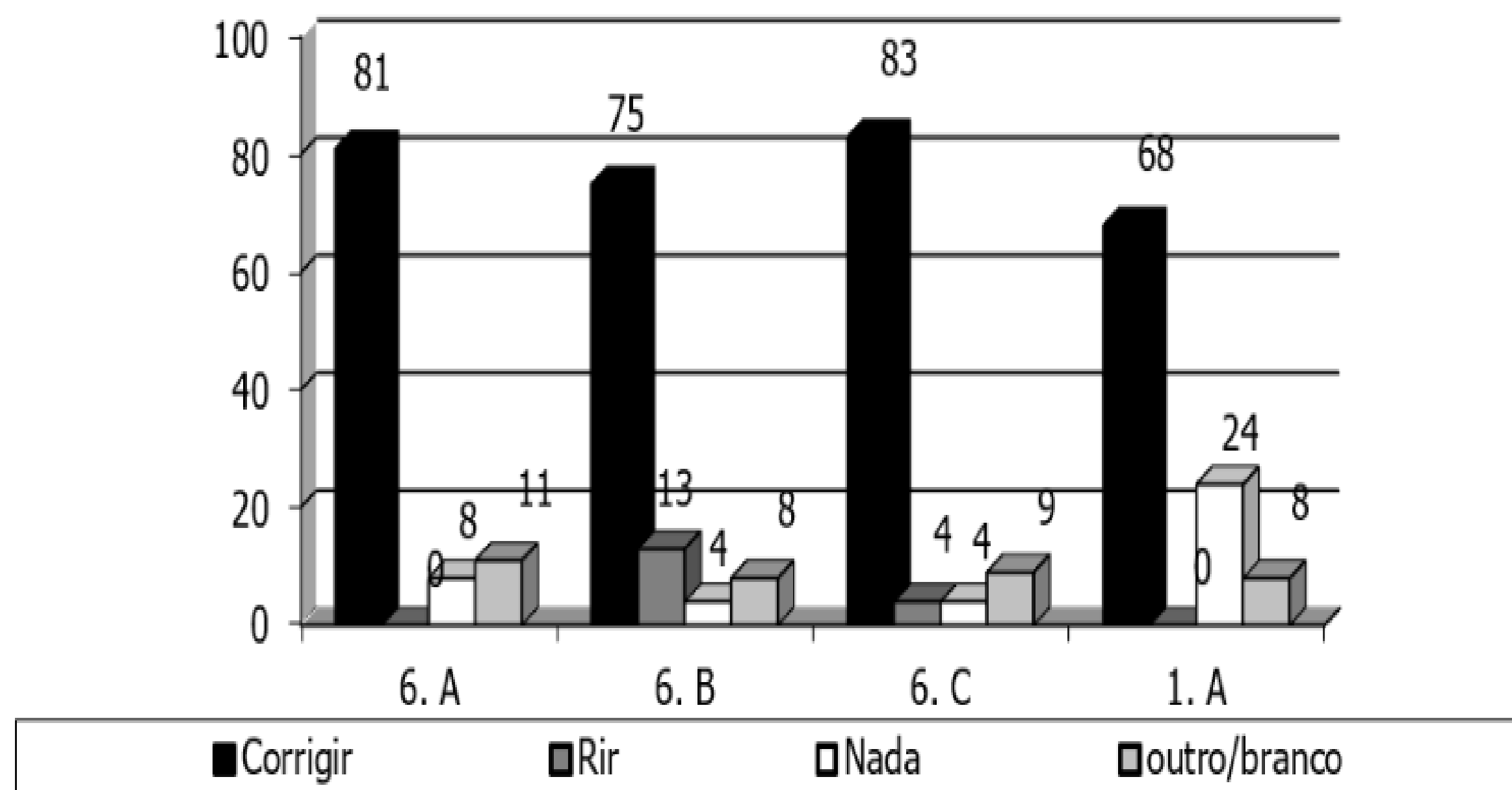
Essa primeira tomada de consciência pode também ser evidenciada com o discernimento demonstrado pelo aluno A<sub>3</sub>, acima citado, sobre mudança linguística, comparado ao ocorrido no início das aulas em algumas turmas, quando alguns alunos se admiravam com o fato de a língua portuguesa ter se originado do Latim. Lembremos do aluno do sexto C que, quando a professora disse que nossa língua “veio” do Latim, ele perguntou-lhe: “veio como?” mostrando desconhecimento e espanto com o fato.

## | Alguns resultados

Como foi anteriormente explicado, parte da pesquisa foi a aplicação de testes, antes e depois da etnografia colaborativa, visando a verificar uma possível mudança nas crenças e atitudes por parte dos alunos, sujeitos da pesquisa.

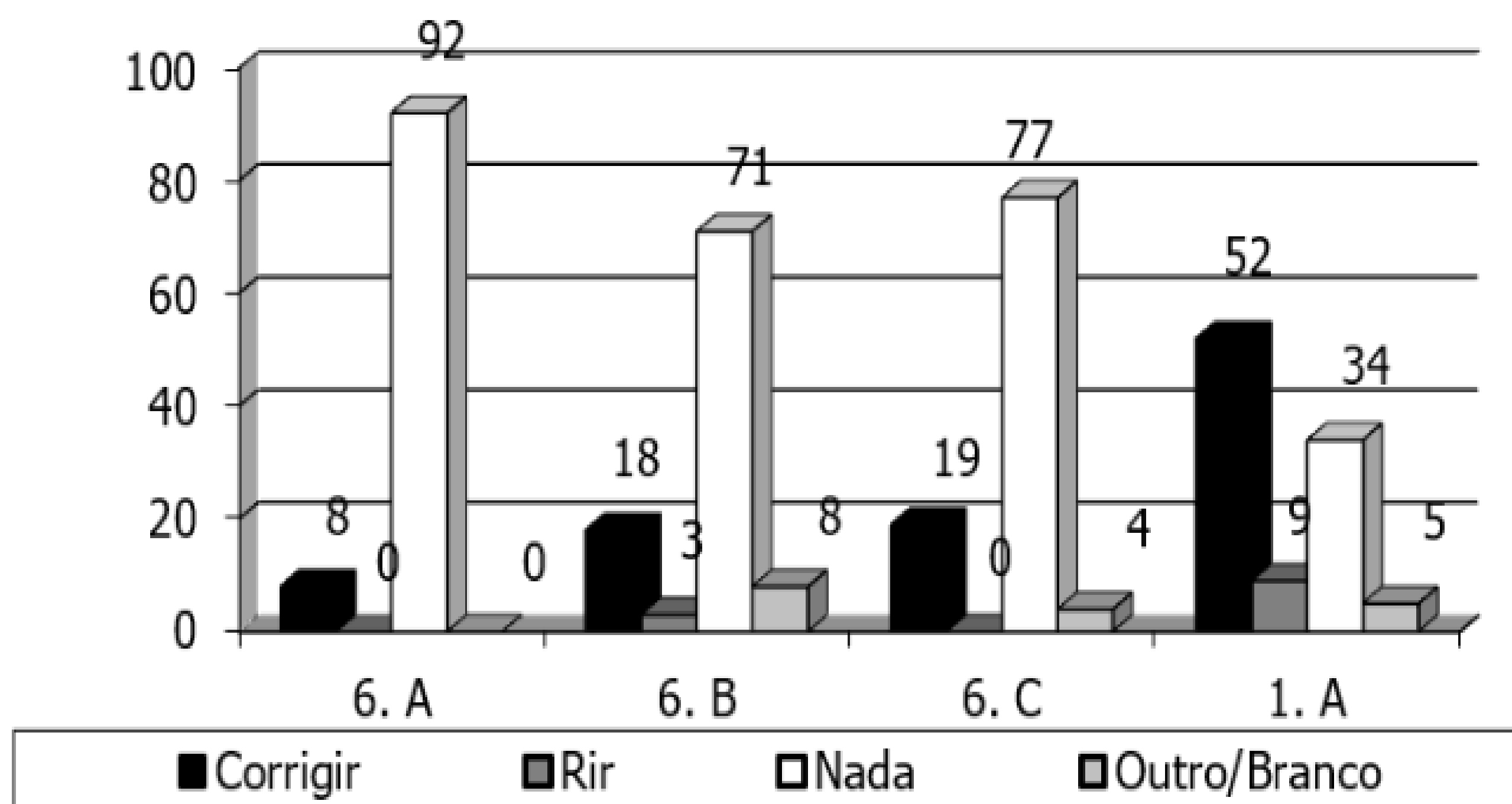
Abaixo, a título de exemplificação, pode-se visualizar, pelos gráficos, a mudança, no que se refere a uma suposta **atitude** diante de uma fala considerada “errada” pela sociedade.





**Gráfico 1.** O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: "Nois ponhemo os livro tudo nas muchila" - 1º teste

**Fonte:** Elaboração própria



**Gráfico 2.** O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: "Nois ponhemo os livro tudo nas muchila" - 2º teste

**Fonte:** Elaboração própria

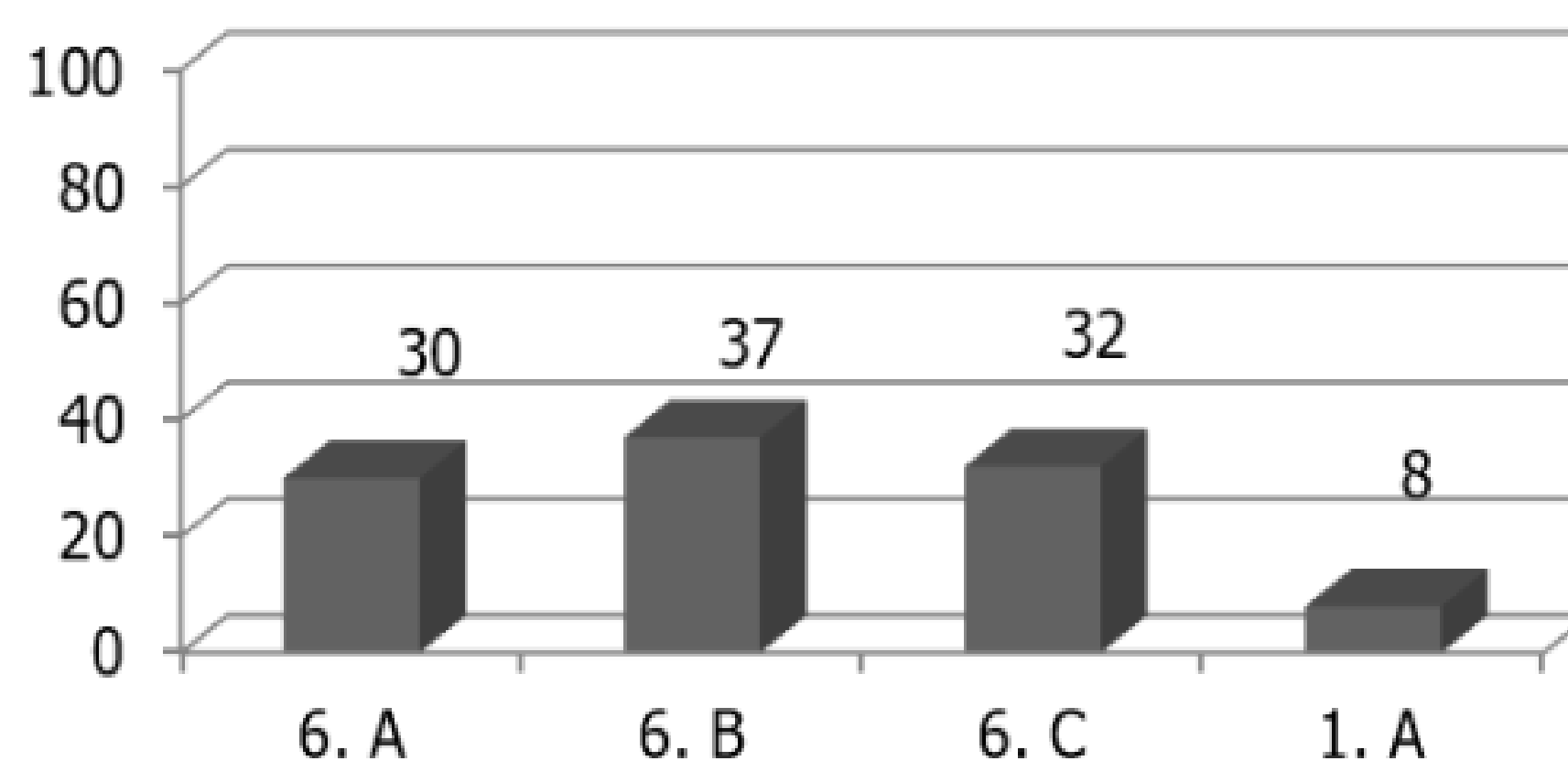
Como é possível observar, o gráfico 1 mostra<sup>34</sup> as atitudes dos alunos das 4 turmas antes do trabalho em sala de aula. Entre as respostas dadas à pergunta: "O que você faria se ouvisse um colega seu falando *nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*" havia "corrigir", "rir" e "nada"<sup>35</sup>, o que tabulamos, encontrando um resultado muito alto para "corrigir". Isso mostra suas crenças no "certo e errado" da língua e a necessidade de corrigir quem fala "errado". Já no gráfico 2, resultado dos testes aplicados depois das atividades, a situação praticamente se inverte: a maioria dos alunos de todas as turmas mostra que não faria "nada" diante de alguém que falasse uma variedade não padrão da língua. É possível observar também que, de todas as turmas, apenas a 1ª. A, do E.M. tem um percentual acima de 50% para a resposta "corrigir" no segundo teste, o que confirmaria nossa hipótese de que quanto mais tarde se inicia um trabalho de conscientização sobre questões linguísticas e preconceito, mais difícil ele será.

Esses resultados corroboram as análises que foram feitas durante as aulas, em cada uma das turmas. Verificamos que os três 6ºs anos tiveram um aproveitamento melhor durante o desenvolvimento das atividades e nas discussões, do que a 1ª série A. Ratificamos que esse resultado aponta o caráter emergencial de se realizar trabalhos incisivos como este até mesmo antes do 6º ano. Entre os três 6ºs anos, o 6º B se destacou tanto na "quantidade" de participações nas discussões como na "qualidade" das mesmas, ou seja, as colocações dos alunos dessa turma eram, na maioria das vezes, mais pertinentes do que as colocações dos alunos dos outros 6ºs anos. Esse resultado equipara-se com o obtido pela análise geral, dos testes, de todas as turmas. Veja o gráfico abaixo pelo qual é possível visualizar isso:

---

34 Esses números representam o percentual das respostas consideradas na legenda.

35 Esse "nada" deveria significar que o aluno acha normal o que ouviu e que, portanto, não é necessário que algo seja feito diante desse modo de falar, mesmo que, para muitos deles, não seja de fato esse o significado desse "nada".



**Gráfico 3.** Representação do percentual de mudança positiva nas crenças dos alunos, por turma

**Fonte:** Elaboração própria

Nesse gráfico, observamos o percentual de aumento de respostas, por nós consideradas corretas (sempre com base nos pressupostos da Sociolinguística), dadas a todas as assertivas propostas no teste. Esse aumento significa a **mudança positiva nas crenças dos alunos**. O 6º B é a turma em que é possível verificar o maior percentual desse aumento, seguido do 6º C, depois, do 6º A e por último, a 1ª A.

É verdade que esses percentuais são todos abaixo dos 50%, o que significa pouca mudança nessas crenças. Contudo, triangulando todos os resultados dos testes com as análises das aulas e também as discussões ocorridas nos grupos de trabalho com os professores, as entrevistas que com eles realizei, antes e depois do trabalho todo, e também os testes de crenças, também aplicados antes e depois dos trabalhos, o saldo qualitativo é bastante positivo. Foi explicitamente perceptível a mudança na postura dos professores, envolvidos no trabalho, com relação ao que consideravam “certo e errado” na língua. Uma das professoras se destacou ainda por uma mudança de atitude com relação a corrigir a fala dos alunos inconsequentemente. Eis um trecho do que disse na entrevista final: *“agora, eu sempre digo para o meu aluno que ele tem sim que aprender a língua padrão, mas nunca que ele fala errado...”*.

Quanto aos alunos, muitos deles são representados pelo que uma aluna do 6º ano B nos escreveu no último dia de aula:

*Aprendi que não devemos julgar uma pessoa pela sua variação linguística. Cheguei a uma conclusão que 50% [sic] da população **considera o modo não-padrão errado** e isso consertesa [sic] é um preconceito que eu tinha antes de aprender que o modo não padrão não é “errado”, mas sim um jeito diferente... meu aprendizado foi muito bom porque com isso **posso repassar a outras pessoas e tentar evitar um pouco o preconceito linguístico**. (grifos meus).*

## | Considerações finais

*Ainda vamos chegar à discussão pública do preconceito linguístico. Já estamos chegando. Dia virá em que o preconceito linguístico será banido da sociedade. Marta Scherre, em entrevista concedida a Abraçado (2008, p. 15).*

A busca pela concretização dessa citação é o que tem nos movido a abraçar uma pesquisa nos moldes da que expusemos aqui. Durante todo o tempo de realização, desde antes, inclusive, quando da preparação do projeto, quando os primeiros questionamentos nos incomodavam, sem certezas (que ainda não existem), durante a busca pela metodologia mais adequada, nas leituras do referencial teórico, na preparação dos grupos de estudo, na preparação das aulas e também nas análises de todo o projeto, enfim, durante todo o processo, o que nos persuadia a tudo isso era sempre a busca pela eliminação do que entendemos por preconceito linguístico.

Embora tenhamos relativizado os resultados percentuais objetivos nos testes, os visualizamos como reflexo de toda a análise qualitativa que fizemos nas salas de aula. Apesar dos resultados da 1ª série A, entendemos como positivo o resultado geral da pesquisa realizada, na qual pudemos discutir o tema do preconceito linguístico e suas relações com a variação linguística existente na sociedade, na tentativa de desmitificá-lo – principalmente o preconceito relacionado

às classes sociais – num trabalho conjunto desta pesquisadora, dos professores e dos alunos. Trabalho que, como dissemos, partiu do contexto escolar, onde ele foi realizado e onde os alunos puderam entender o que é preconceito linguístico e os mitos que levam a esse preconceito. Além disso, entendemos que este trabalho evidenciou também que é possível, sim, fazer toda essa discussão com alunos de ensino básico, delineou um *modus operandi* e mostrou que ele pode ser um caminho para se conseguir alguma mudança, no que se refere ao preconceito linguístico.

## | Referências

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito lingüístico, variação lingüística e ensino. **Cadernos de letras da UFF: preconceito lingüístico e cânone literário**, Niterói, v. 36, p. 11-26, 2008.

BAGNO, M. A. **A língua de Eulália – novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 66–69.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemo na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. *In*: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (org.). **Sociolingüística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 10, p. 17-28, jan./dez. 2008.

FARACO, C. A. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. *In*: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (org.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia da conscientização** – Um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2007.

JORGE, J. S. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo Loyola, 1979.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

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

MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário**, Niterói, v. 36. p. 27-44, 2008.

MASSINI-CAGLIARI, G. Language Policy in Brazil: monolingualism and linguistic prejudice. **Language Policy**, n. 3, p. 3-23, 2004.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. *In*: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. *In*: MOURA, H. M. de M.; SILVA, F. L. da. **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. *In*: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (ed.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press: 1968.

## | Anexo I

### **Entrevista semiestruturada – professores (roteiro)**

1. Professor(a), me conta o que você sabe sobre a língua falada no Brasil... todo mundo fala português..., tem gente que não, como é que é isso, segundo a sua visão?
2. Como você acha que as pessoas falam o português? Falam bem, razoavelmente, falam mal... e por que você pensa assim?
3. Você acha que português é uma língua difícil? Por quê? De onde você acha que vem essa afirmação?
4. Como você trabalha a gramática em sala de aula? Dá exercícios de metalinguagem? Você acha que isso é importante? Por quê?
5. Você acha que o ensino de gramática ajuda os alunos a se expressarem, falarem melhor? Em que sentido?
6. Na sua escola, os PCN são seguidos?
7. O que é variação linguística?
8. Você trabalha com variação linguística na turma? Como?
9. O que é gramática? Me dá uma definição bem *precisa* disso.
10. Sobre normas. O que é norma pra você, dentro da questão da linguagem? Há várias normas? Há diferença entre norma padrão e norma culta?
11. Você acha que a função da escola é ensinar norma culta/padrão?
12. De um modo geral, você acha que os portugueses falam melhor que nós brasileiros? Por quê?



13. O que é preconceito linguístico?

14. Como você acha que o preconceito linguístico poderia ser enfrentado?

## | Anexo II

### Teste sobre crenças – professores

Você encontra abaixo algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Diga se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F), apenas, de acordo com o que **você pensa** sobre cada uma delas (adaptado de Cyranka, 2007).

1. “No Brasil, falamos todos a mesma língua” ( )

2. “A língua falada no Brasil é a língua portuguesa” ( )

3. “No Brasil, de modo geral, fala-se mal o português” ( )

4. “Portugal é o país em que melhor se fala português” ( )

5. “No Brasil, há lugares em que se fala melhor o português e outros, em que se fala pior” ( )

6. “Na escola, deve-se ensinar, apenas, o português padrão” ( )

7. “Os livros didáticos de português, de todas as séries, desde o 5º. ano, deveriam trazer à tona, para discussão, a questão das variantes linguísticas” ( )

8. “Os livros didáticos deveriam trazer exercícios gramaticais apenas de epilinguagem e **não** de metalinguagem<sup>36</sup>” ( )

---

36 Grosso modo, o exercício gramatical epilinguístico é aquele em que o uso da norma padrão é ensinado (exemplo: uso da crase). Já o exercício gramatical metalinguístico é aquele em que os nomes dos termos são ensinados (exemplo: defina oração subordinada).

9. A gramática é uma só – **não** existem várias gramáticas” ( )
10. “A gramática **não** deve ser ensinada na escola” ( )
11. “Norma padrão é aquela falada pelas pessoas mais escolarizadas” ( )
12. “Norma popular é aquela falada pelas pessoas menos escolarizadas” ( )
13. “Norma padrão e norma culta **não** são sinônimos” ( )
14. “**Não** se deve ensinar “errado” na escola, por isso, **não** se deve dizer ao aluno que “os menino” **não** está errado, porque está” ( )
15. “Para se escrever bem, deve-se aprender gramática” ( )
16. “A língua escrita é mais importante do que a língua falada” ( )
17. “Eu falo muito bem a minha língua (português)” ( )
18. “As pessoas com quem eu convivo (família, amigos, etc.), de modo geral, falam muito bem a sua língua (português)” ( )
19. “Em qualquer situação da vida, posso falar do mesmo jeito”( )
20. “A língua que eu falo (português) é uma língua muito difícil” ( )
21. “O jeito de falar de pessoas mais escolarizadas é mais elegante do que o de pessoas que não têm escolarização” ( )
22. “A escola deve ensinar português padrão porque isso é um direito de todos” ( )
- 23 “A escola deve ensinar português padrão porque esse conhecimento vai fazer o aluno ascender socialmente” ( )

24. “Deve-se ensinar gramática na escola porque ela é uma ferramenta para tornar a comunicação mais efetiva” ( )

25. “Os portugueses falam o mesmo idioma que os brasileiros, mas a distância entre o falar e o escrever deles é quase inexistente, mesmo nas camadas populares” ( )

26. “Em Portugal, nas escolas, investe-se na correção do idioma, por isso, eles falam de acordo com a gramática normativa” ( )

27. “As pessoas analfabetas falam errado” ( )

## | Anexo III

### **Teste sobre crenças - alunos**

Nome:

Idade:

1. Responda V (verdadeiro) ou F (falso) a cada uma das afirmativas abaixo, de acordo com o que você pensa sobre o assunto. Caso não saiba responder alguma, deixe em branco. Caso precise explicar alguma coisa, utilize o espaço abaixo da afirmativa.

a) No Brasil, todos falam a mesma língua – a língua portuguesa ( )

b) A língua portuguesa é muito difícil ( )

c) Eu não sei falar muito bem a minha língua ( )

d) Eu não escrevo muito bem a minha língua ( )

e) A língua escrita é mais certa que a língua falada ( )

f) Para escrever bem, eu devo melhorar meu jeito de falar ( )

g) A linguagem dos livros é mais bonita do que a linguagem que as pessoas falam ( )

h) Em Portugal, se fala melhor a língua portuguesa do que aqui no Brasil ( )

i) As pessoas que moram nos grandes centros urbanos falam melhor do que as que moram em zonas rurais ( )

j) As pessoas que moram nas regiões centro-sul do Brasil falam mais bonito do que as que moram nas regiões do norte e nordeste ( )

k) Os adultos falam melhor que os jovens ( )

l) As pessoas mais ricas falam melhor do que as pessoas mais pobres ( )

m) Quanto mais as pessoas estudam, mais corretamente elas falam ( )

n) As pessoas analfabetas falam errado ( )

o) Eu preciso aprender a falar corretamente para, no futuro, arrumar um bom emprego ( )

p) O bom professor de português fala difícil ( )

q) O bom professor de português deve corrigir a fala do seu aluno ( )

r) Para escrever direito, é preciso aprender gramática ( )

2. Você já ouviu falar em preconceito linguístico? Se sim, diga o que é.

3. O que você faria se ouvisse um colega seu falando a seguinte frase: *Nois ponhemo os livro tudo nas muchila?*

## | Autoria e organização

### ABDELHAK RAZKY

Possui graduação em Língua e Literatura Inglesa - Université Hassan II Casablanca (1986), mestrado em Linguística - Université de Toulouse Le-Mirail (1988), doutorado em Linguística - Université de Toulouse Le-Mirail (1992). Realizou o primeiro estágio pós-doutoral (CAPES) na Universidade de Toulouse Le-Mirail em 2003 e o segundo na Universidade de Paris 13 em 2018. Atualmente, é professor associado nível 4 da Universidade Federal do Pará (UFPA), em exercício no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília (UnB). É Pesquisador no Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA (PPGL-UFPA), colaborador no PPGL da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq - Nível 2. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em geografia linguística, sociolinguística, dialetologia, léxico e terminologia/socioterminologia, ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e políticas linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: geossociolinguística, léxico, terminologia e socioterminologia e contato de línguas. É diretor científico do projeto Atlas Linguístico do Brasil e líder do grupo de pesquisa Geossociolinguística e socioterminologia (<http://geolinterm.com.br>). E-mail: [arazky@gmail.com](mailto:arazky@gmail.com)

### ADRIANE TEIXEIRA LIMA DOS SANTOS

Licenciada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém. Especialista em Relações Etnicorraciais, também pela UFPA-Belém. Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pela UFPA, *campus* Bragança. Atualmente, é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), atuando na educação básica como professora de Língua Portuguesa, no município de Salinópolis-PA. E-mail: [adriane.carmo@yahoo.com.br](mailto:adriane.carmo@yahoo.com.br)

### ALESSANDRA DEL RÉ

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), realizou parte de seu doutoramento na França, na Université René Descartes (Sorbonne/Paris V), e desenvolveu (2008-2009) uma pesquisa de Pós-Doutorado na Université Paris X/MoDyCo/COLAJE. Desde 2004, é docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), exercendo a função de Professor Doutor. Em 2017, atuou como Professora Visitante na Université Paul Valéry (Montpellier 3). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos temas que envolvem o humor infantil e o bilinguismo, ambos dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva. Desde 2004, desenvolve projetos de pesquisa em colaboração com a Université Paris 3 e a Université de Montpellier 3. É líder do Grupo NALingua (CNPq), GEALin (FCLAr), e vice-coordenadora do GT Aquisição da linguagem oral e escrita-ANPOLL (desde 2018); membro dos GTs de Aquisição da Linguagem da ALFA), de Argumentação-ANPEPP (desde 2007) e dos Grupos COLAJE (França, desde 2008) e DIAREF (França, desde 2009). E-mail: [aledelre@fclar.unesp.br](mailto:aledelre@fclar.unesp.br)

### ANA SUELLY ARRUDA CÂMARA CABRAL

Possui mestrado em Letras pela Université de Paris III-Sorbonne-Nouvelle (1976), mestrado em Estética da Arte pela Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne (1979), doutorado em Linguística pela University of Pittsburgh, PA (1995); realizou estágio pós-doutoral em Linguística Histórica na Universidade de Brasília, sob a supervisão de Aryon Dall'Igna Rodrigues. Foi Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre a Amazônia (NEAz) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM-UnB) e exerceu a função de vice-diretora do Instituto de Letras da mesma Universidade. Foi primeira secretária da Abralín (2001-2003) e coordenadora do Grupo de Trabalho de Línguas Indígenas da ANPOLL. Atualmente, é professora Associada IV do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, onde atua na graduação e na pós-graduação, coordena o Laboratório de Línguas

e Literaturas Indígenas (LALLI) e é editora da *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. Tem experiência na área da Linguística, com ênfase em Línguas Indígenas, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição, linguística histórica, contato linguístico, dicionarização e dialeção de Línguas Indígenas, ensino de línguas Indígenas e formação de professores pesquisadores indígenas de línguas indígenas. Dedicar-se principalmente aos estudos de línguas do tronco linguístico Tupí, do tronco linguístico Macro-Jê, de línguas da família Aruák, e da língua Kokáma. E-mail: [asacczoe@gmail.com](mailto:asacczoe@gmail.com)

### CRISTINA MARTINS FARGETTI

Docente do Departamento de Linguística e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP. Doutora em Linguística pela UNICAMP (2001). Livre Docente em Línguas Indígenas pela UNESP (2015). Líder do Grupo LINBRA, no CNPq. Desenvolve estudos sobre a língua juruna desde 1989 (fonética, fonologia, morfossintaxe), atualmente se concentrando em léxico, e em especial, em terminologia. Autora da proposta da Terminologia Etnográfica. E-mail: [cmfarget@gmail.com](mailto:cmfarget@gmail.com)

### ELISÂNGELA GUSMÃO

É doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara-SP (2012) e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela UNIFRAN - Universidade de Franca (2008). Possui graduação em Licenciatura em Letras/Português/Inglês/literaturas pela Universidade da Amazônia - UNAMA (2004). Foi docente da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) e da União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privada de São Paulo (UNIESP), atuando como docente dos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Letras e Pedagogia. Atualmente, é colaboradora do grupo de pesquisa GEOLINTERM - sobre Geo-Sociolinguística e Socioterminologia, do grupo LINBRA - Línguas Indígenas Brasileiras e, também, do grupo GEPALLE- sobre Alfabetização e Letramento. É escritora e palestrante, sendo colaboradora do grupo Tantas Palavras (Consultoria

Linguística). É Docente articuladora de Linguagens no Colégio Marista Social. É autora da obra literária *Selfie da alma*. Possui publicações relacionadas à Lexicologia, Semiótica, Geolinguística, Cultura Amazônica e Ensino à Distância. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa, Linguística Textual, Linguística Indígena (com ênfase em Línguas Indígenas Brasileiras), atuando, principalmente, nos seguintes temas: Escrita e Produção textual, Língua Portuguesa e Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa. E-mail: [gusmaoelis@gmail.com](mailto:gusmaoelis@gmail.com)

#### FRANCISCO VANDERLEI FERREIRA DA COSTA

Docente da Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia, IFBA. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP (2013). Graduação em Letras pela Universidade de Brasília, UNB. Líder do Grupo de Estudos em Temática Indígena e Interculturalidade - GETII, no CNPq. Desenvolve estudos sobre revitalização e ensino de língua indígena, com foco principal no processo de revitalização linguística da comunidade Tupinambá no Sul da Bahia. Trabalha ainda com ensino e aprendizagem em salas multisseriadas de escola indígena, desenvolvendo ações de pesquisa e extensão com as comunidades Pataxó e Pataxó Hãhãhãe. E-mail: [francisco@ifba.edu.br](mailto:francisco@ifba.edu.br)

#### GREIZE ALVES DA SILVA

Doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (2018), com a defesa da tese "Atlas Linguístico Topodinâmico e Topoestático do Estado do Tocantins" (ALiTTETO). Professora adjunta do curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional. Coordena o Projeto "Falares no Tocantins: plurivarietalidade dialetal e contexto migratório". Membro do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. E-mail: [greize\\_silva@yahoo.com.br](mailto:greize_silva@yahoo.com.br)



### MARIDELMA LAPERUTA-MARTINS

Possui graduação em Letras Português-Inglês, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (1997), mestrado (2002) e doutorado (2014) em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, *campus* Araraquara. Atualmente, é professora adjunta do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Ensino e do curso de graduação em Letras do Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu. Também é membro e líder do grupo de pesquisa Análise Linguística, Ensino e Formação - ALEF, da mesma instituição (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/183457>). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Educacional, preconceito linguístico e ensino de língua portuguesa. Orienta projetos de iniciação científica e de mestrado nas áreas de variação linguística, variação e ensino, preconceito linguístico, crenças e atitudes linguísticas, ensino de língua portuguesa e sintaxe. E-mail: [maridelma.martins@unioeste.br](mailto:maridelma.martins@unioeste.br)

### MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ

Formada em Língua e Literatura russas e mestrado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Moscou (1978). Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2000), Pós-doutorado pela UFBA (2011) e Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (2015). Formada também em Português Língua Estrangeira na Universidade de Havana, Cuba (1992), onde trabalhou durante 22 anos (1978-2000) como professora da licenciatura em língua russa e 10 anos como professora de PLE (1990-2000). É Professora Associada IV do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Foi membro da Diretoria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), Presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (2005-2007; 2007-2009). É vice-coordenadora do Projeto Português como Língua de Herança (POLH), em parceria com a DPLP (Divisão de Promoção da Língua

Portuguesa), do Ministério das Relações Exteriores. Ministrou vários cursos de formação de professores de PLE e POLH em países como Cuba, México, Estados Unidos, Uruguai, Paraguai, Suíça, Espanha, Equador e Colômbia. Atualmente, é Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia. E-mail: [marialuisa.ortiz@gmail.com](mailto:marialuisa.ortiz@gmail.com)

#### NATALIA A. G. GRECCO

Possui graduação em Letras pela UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2009), mestrado em Linguística e Língua portuguesa pela mesma instituição com foco em aquisição da escrita (2011) e doutorado também em Linguística e Língua portuguesa com foco em argumentação e aquisição da escrita pela UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2016). Membro do grupo de estudos em aquisição da linguagem (GEALin). Atuou como professora de Língua portuguesa para Ensino Médio e Fundamental em instituições públicas e privadas. Atualmente, atua como docente de redação e gramática no Ensino Médio. E-mail: [nataliagrecco@yahoo.com.br](mailto:nataliagrecco@yahoo.com.br)

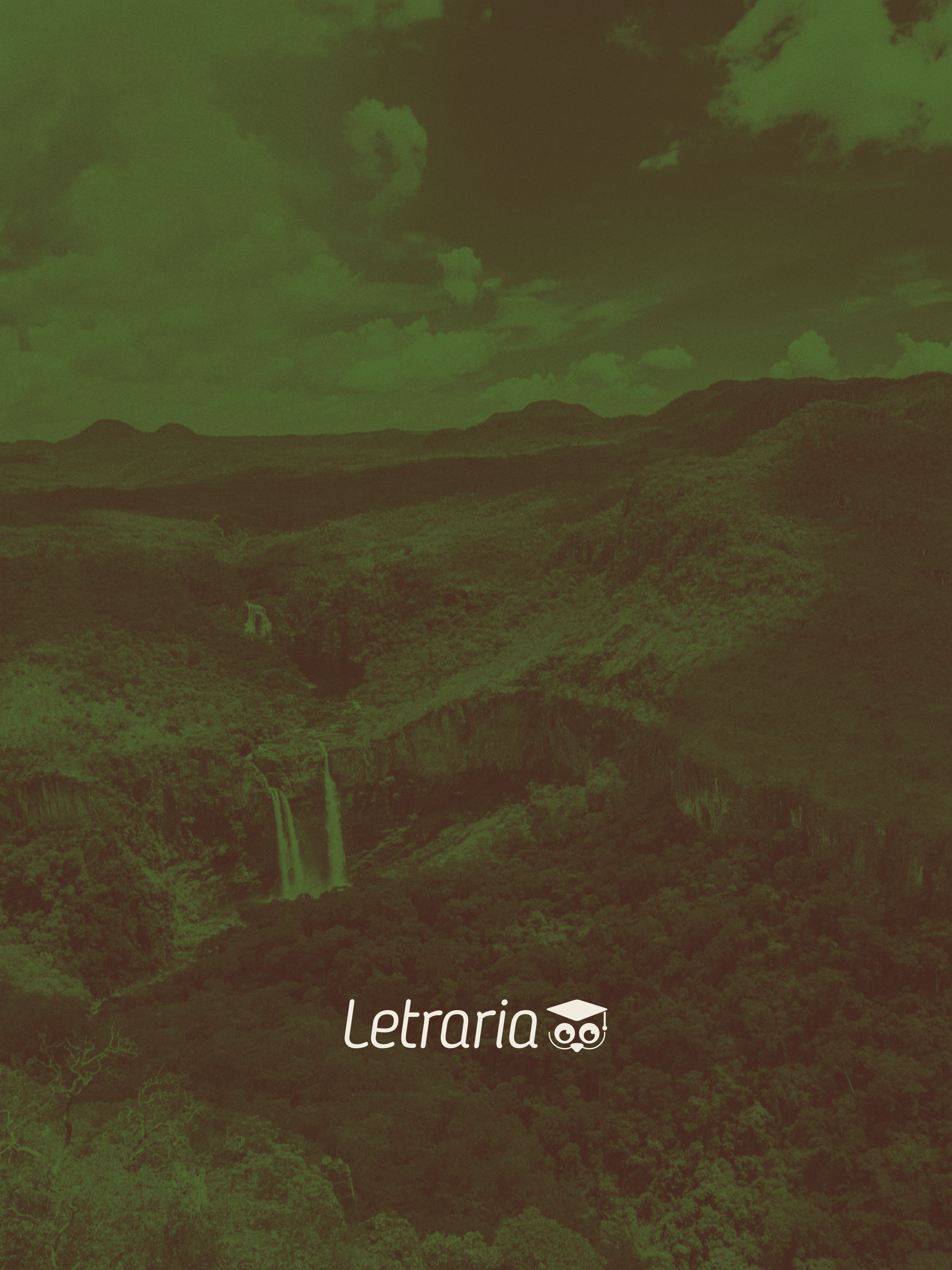
#### SAUL CABRAL GOMES JÚNIOR

Graduou-se em Letras (Licenciatura em Português e Inglês) pela Universidade da Amazônia (2001). Possui mestrado (2006) e doutorado (2011) em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Tem concentrado suas atividades de ensino e de pesquisa nos seguintes âmbitos: investigações historiográficas e discursivas dirigidas ao português do Brasil; estudos acerca do texto oral; vinculações entre Sociolinguística e ensino de Língua Portuguesa; reflexões sobre o livro didático de Português. E-mail: [muiraquitan.saul@bol.com.br](mailto:muiraquitan.saul@bol.com.br)

Publique seu e-book com a gente!

*Letraria* 





Letraria 