

LEANDRO SILVEIRA DE ARAUJO
(ORG.)

ABORDAGENS (SOCIO)LINGUÍSTICAS:

ESTUDOS INTRODUTÓRIOS

 Pedro & João
editores

**ABORDAGENS (SOCIO)LINGUÍSTICAS:
ESTUDOS INTRODUTÓRIOS**

**LEANDRO SILVEIRA DE ARAUJO
(ORGANIZADOR)**

**ABORDAGENS (SOCIO)LINGUÍSTICAS:
ESTUDOS INTRODUTÓRIOS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Leandro Silveira de Araujo [Org.]

Abordagens (socio)linguísticas: estudos introdutórios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 180p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0785-8 [Digital]

1. Estudos linguísticos. 2. Abordagem sociolinguística. 3. Linguística Aplicada. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ÀS ABORDAGENS (SOCIO)LINGUÍSTICAS Leandro Silveira de Araujo	7
ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA VARIEDADE ANDALUZA Graziela Bassi Pinheiro	13
DO REGGAETON CARIBENHO AO LATINO- AMERICANO: UMA ANÁLISE DE CORPUS MUSICAL Hillary Souza Silva	31
LÍNGUA, VARIAÇÃO E NORMA NA GRAMATIZAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA Fernanda Silva Freitas	51
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA EM USO NO CONTEXTO DE ENCARCERAMENTO Jéssica Fernandes Silva	65
OS ESTUDOS (SOCIO)LINGUÍSTICOS NOS GÊNEROS ACADÊMICOS Suzimara de Oliveira Dantas	79
A LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO ESCOLAR: DEMANDAS, CRENÇAS E ATITUDES Regina Aparecida Ferreira Melo	97

UMA BREVE COLETÂNEA SOBRE MINAS GERAIS E SEUS FALARES	113
Isabelle Nascimento Falcão	
O DIALETO CAIPIRA E O TRIÂNGULO MINEIRO: UMA REVISÃO DO CONCEITO	127
Renata Portes Rocha	
CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS BANTU	141
Marta Pedro Matsimbe	
VARIAÇÃO DIACRÔNICA EM LIBRAS: ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES	161
Keli Maria de Souza Costa	

INTRODUÇÃO ÀS ABORDAGENS (SOCIO)LINGUÍSTICAS

Leandro Silveira de Araujo¹

Apesar do título deste livro parecer um tanto pretensioso, esclarecemos que o principal objetivo desta coletânea é apresentar ao leitor algumas abordagens de pesquisa sobre as línguas e suas variedades; sempre tendo como foco principal o estudo de questões sociais, históricas e discursivas que permitam compreender o uso da língua.

A proposta é fruto da experiência investigativa das autoras de cada capítulo durante a sua trajetória acadêmica no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia. Em particular, os objetivos específicos de pesquisa de cada uma dessas alunas de mestrado ou doutorado encontraram, na disciplina de Sociolinguística – ofertada no referido programa de pós-graduação no ano de 2023 –, a razão para a escrita dos capítulos que compõem esta obra.

Para tanto, partimos da reflexão laboviana sobre Comunidade de Fala, definida não pela concordância absoluta de um grupo de falantes em relação aos elementos linguísticos empregados na sua prática cotidiana com a linguagem, mas pelo compartilhamento de um conjunto de normas e atitudes sociais frente à língua. Quanto mais heterogêneo for esse grupo de falantes, maiores serão as contradições e complexidades sociolinguísticas.

Ao problematizar a aplicabilidade do conceito laboviano devido, entre outros, à dificuldade em delimitar a extensão e

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Líder do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq). E-mail: araujols@ufu.br. Orcid: 0000-0001-8518-1266.

membros pertencentes à comunidade, Lucchesi (2015) propõe resgatarmos e associarmos a ideia de norma linguística à comunidade de fala. A agora denominada “norma sociolinguística”:

circunscreve um grupo social de uma comunidade de fala, em primeiro lugar, em função da maior semelhança no comportamento linguístico dos seus membros [...]. Em segundo lugar, [...] se constitui a partir da avaliação particular que esse grupo faz da variação linguística, que é distinta dos demais grupos sociais. E, por fim, [...] define um grupo social dentro de uma comunidade de fala em função da convergência na direção dos processos de mudança que se observa nesse grupo (Lucchesi, 2015, p. 75)².

A partir da constatação da existência de normas sociolinguísticas atuando no interior da comunidade de fala, propomos a escrita dos capítulos deste livro, cada um voltado para uma dessas normas sociolinguísticas. Longe do interesse de um estudo atomizado, que esgote as possibilidades investigativas em cada um dos contextos delimitados, cada autor introduz a condição variável da língua em determinada norma sociolinguística. Dessa forma, os capítulos têm um mesmo percurso de escrita, ou seja, primeiramente apresenta-se a variedade ou a norma em questão sob uma perspectiva macrosociolinguística. Na sequência, as autoras sintetizam o estado da arte, trazendo à discussão resultados de alguns trabalhos (socio)linguísticos que já foram desenvolvidos no mesmo contexto. Por fim, são apresentadas possibilidades de pesquisa – algumas em desenvolvimento pelas autoras – que permitem conhecer a dinâmica da língua na variedade e norma sociolinguística pautadas.

Desse modo, três línguas são abordadas nas seguintes páginas: o espanhol, o português e a libras. Os três primeiros estudos voltam-se ao espanhol, abordando as normas andaluzas, do *reggaeton* caribenho

² LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

e gramatical. Os sete estudos seguintes se debruçam sobre a língua portuguesa. Do quarto ao sexto capítulos, as normas sociolinguísticas da população encarcerada, da universidade e da escola básica são exploradas. Os capítulos sete e oito voltam-se a normas de Minas Gerais e ao dito dialeto caipira. O capítulo nono volta-se ao português moçambicano e, finalmente, o capítulo dez trata da mudança linguística na língua brasileira de sinais.

O primeiro capítulo da coletânea intitula-se “Aspectos sociolinguísticos da variedade andaluza” e tem autoria da mestrandia Graziela Bassi Pinheiro. Com o objetivo de apresentar traços comuns aos falantes andaluzes e discutir aspectos sociais e históricos dessas características linguísticas, a autora faz uma descrição extralinguística da comunidade andaluza e revê alguns trabalhos que discutiram a norma andaluza. Finalmente, a autora apresenta mais extensivamente um estudo sobre a variação no uso dos demonstrativos em Sevilha.

No segundo capítulo, “Do *reggaeton* caribenho ao latino-americano: uma análise de *corpus* musical”, a mestrandia Hillary Souza Silva analisa as influências do gênero musical *reggaeton* na disseminação do falar urbano caribenho. Para tanto, apresenta brevemente a formação histórica da norma periférica do Caribe, bem como o nascimento e ascensão do ritmo musical urbano pautado. Após visitar alguns trabalhos com enfoque no estudo do espanhol caribenho, a autora identifica expressões idiomáticas tipicamente caribenhas dentro do *corpus* de canções mais populares do *reggaeton*.

No capítulo “Língua, variação e norma na gramatização de língua espanhola”, a mestrandia Fernanda Silva Freitas analisa como a gramática pode ser tomada como um espaço para refletir sobre a documentação da língua e de suas variedades. Para tanto, parte de um panorama da história de produção de gramáticas de língua espanhola. Na sequência, revisa alguns estudos sociolinguísticos desenvolvidos sob o prisma da historiografia da gramática em língua espanhola. Finalmente, a autora propõe um

estudo sociolinguístico considerando as formas pronominais de tratamento da língua espanhola e sua descrição nas gramáticas.

Introduzindo os capítulos que versam sobre a língua portuguesa, a mestranda Jéssica Fernandes Silva escreve o capítulo “Algumas reflexões sobre a língua em uso no contexto de encarceramento”. Para mostrar como a linguagem se faz presente na vida das pessoas inseridas no sistema carcerário brasileiro e como essas características linguísticas estão ligadas diretamente à realidade do falante, às atitudes, ao modo de vida, aos valores e à visão de mundo, a autora apresenta a comunidade de fala desses indivíduos e faz um levantamento de estudos já realizados na área. Finalmente, inicia uma análise (socio)linguística de um trecho de uma entrevista do ex-presidiário Pedrinho Matador, a fim de identificar expressões da comunidade encarcerada na fala do criminoso.

Na sequência, no capítulo “Os estudos (socio)linguísticos nos gêneros acadêmicos”, a doutoranda Suzimara de Oliveira Dantas investiga as demandas interativas e comunicativas dentro do contexto acadêmico brasileiro. A partir de uma pesquisa bibliográfica, reúne estudos que discutem os gêneros que circulam no espaço acadêmico universitário e mostram como os textos se organizam para haver uma melhor compreensão acerca dos atos discursivos próprios desse contexto social. Finalmente, a autora faz uma proposição de estudo (socio)linguístico, na qual discute os aspectos estilísticos do gênero discursivo resumo.

O sexto capítulo, “A língua portuguesa no espaço escolar: demandas, crenças e atitudes”, da doutoranda Regina Aparecida Ferreira Melo, apresenta a comunidade da escola fundamental pública com suas demandas interativas, função social e relação com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Após fazer uma revisão dos estudos (socio)linguísticos realizados sobre a comunidade escolar e dos PCN/BNCC, a autora destaca algumas questões relevantes associadas às diversidades linguística, cultural e social no ensino de língua materna. Finalmente, apresentam-se

dados de uma pesquisa sociolinguística resultante de questionários aplicados pela autora em uma escola pública de Minas Gerais.

Os trabalhos que seguem a discussão abordam variedades do português sob a perspectiva diatópica. em “Uma breve coletânea sobre Minas Gerais e seus falares”, a mestranda Isabelle Nascimento Falcão começa por uma apresentação histórica e geosocial do estado de Minas Gerais, isso para, então, discutir dados de pesquisas dialetais e sociolinguísticas sobre o estado mineiro. Finalmente, a autora se debruça sobre o uso de artigos definidos diante de antropônimos no noroeste de Minas Gerais.

Em “O dialeto caipira e o Triângulo Mineiro: uma revisão do conceito”, a mestranda Renata Portes Rocha revisita o conceito de dialeto caipira, discorrendo sobre seus aspectos linguísticos e distribuição sociogeográfica. Seu trabalho estende-se à revisão de estudos sobre o uso linguístico no Triângulo Mineiro e à reflexão acerca da realização da vibrante retroflexa na referida região.

Alçando os voos e alcançando uma variedade linguística do português mais distante, a doutoranda Marta Pedro Matisimbe reflete, no capítulo nove, sobre o “Contato linguístico entre português e as línguas bantu”. Seu objetivo foi tecer algumas considerações sobre o fenômeno de variação fonético-fonológico decorrente do contacto entre línguas em Moçambique. Para a análise, foram selecionados excertos de vídeos de notícias produzidos pelos órgãos de informação do país. Desse modo, além de apresentar as ocorrências do fenômeno extraído dos vídeos moçambicanos, a autora também nos apresenta o cenário multilíngue do país e os desafios para a pesquisa (socio)linguística no contexto delimitado.

Para encerrar o livro, somos convidados pela doutoranda Keli Maria de Souza Costa a refletir sobre a língua brasileira de sinais. Assim, no capítulo “Variação diacrônica em Libras: algumas reflexões preliminares”, a autora discute aspectos de variação e mudança de sinais na comunidade de fala dos surdos do Brasil. Para tanto, em um primeiro momento, apresenta-se a formação sócio-histórica da comunidade de fala dos surdos brasileiros.

Segue-se pela revisão bibliográfica sobre trabalhos que abordaram a Libras sob a perspectiva sociolinguística. Na última parte, a autora apresenta exemplos de sinais encontrados em materiais publicados no século XIX, que passaram por mudança linguística.

Diante do exposto, parece mais claro porque esse livro se intitula pelos termos “abordagens” e “introdução”. De fato, esperamos que o leitor encontre aqui possibilidades de atuação no campo da sociolinguística, bem como uma sugestão de leitura introdutória ao tema. Antes de dirigirmos a leitura aos trabalhos desta obra, merece especial destaque a importância que desempenha a mulher na pesquisa (sócio)linguística brasileira. Fato é que todos os estudos aqui apresentados têm autoria feminina. A vocês, mulheres, a dedicação desse singelo, mas muito significativo volume e o cumprimento pela disposição em assumir o desafio e compromisso com os estudos (sócio)linguísticos no Brasil e no mundo.

ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DA VARIEDADE ANDALUZA

Graziela Bassi Pinheiro¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda alguns aspectos sociolinguísticos da variedade andaluza, tomada aqui como uma comunidade de fala. Assim, adentraremos em alguns aspectos dessa comunidade, a fim de entendê-la melhor e compreender a origem de suas construções linguísticas, por meio de aspectos de cunho social, histórico e geográfico.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar traços comuns aos falantes andaluzes, discutindo alguns aspectos da origem dessas características e como socialmente se estabelecem.

Em um primeiro momento, fazemos uma breve descrição extralinguística da comunidade andaluza, abordando aspectos sociais, históricos e geográficos relevantes para a formação dessa comunidade em questão. Para tanto, nos amparamos nos estudos de Moreno Fernandez (2016), Torres; Cano; Narbona e Morillo (1998).

O segundo tópico abordado é dedicado a uma breve revisão bibliográfica sobre alguns estudos linguísticos realizados sobre a comunidade em questão. Com esse propósito, contamos com as pesquisas de Fernández-Ordóñez (2015) e Amorós Negre e Mendéz (2018).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq). E-mail: grazielabassi@gmail.com. Orcid 0000-0001-8789-1368.

Finalmente, o terceiro tópico reflete mais extensivamente sobre um fenômeno variável na comunidade linguística em questão, com possíveis encaminhamentos de pesquisa, sob a perspectiva sociolinguística. Desse modo, refletimos sobre o uso dos demonstrativos em Sevilha.

1. A COMUNIDADE ANDALUZA

A variedade andaluza possui vários traços linguísticos próprios e é fortemente avaliada por outras comunidades linguísticas, o que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores ao longo da história. Moreno Fernández (2016) debruçou-se sobre o espanhol andaluz para analisá-lo linguística e extralinguisticamente e observou que:

Las hablas andaluzas son un conjunto de variedades que han tenido un importante protagonismo en la historia de la lengua española. Cuando los castellanos se instalaron en el sur de la península, en el siglo XIII, Sevilla se convirtió en la referencia urbana de toda esa región y, con el tiempo, en una de las capitales más dinámicas del sur de Europa. La ciudad de Sevilla creció con pobladores de diversos orígenes geográficos, que le confirieron un aire de población cosmopolita. Esa amalgama de orígenes étnicos, geográficos y lingüísticos hizo que el castellano sevillano evolucionara hacia soluciones lingüísticas novedosas. El habla de Sevilla fue llevada a otras áreas del sur peninsular, donde fue adquiriendo particularidades, hasta configurar un conjunto de hablas bien diferenciadas de las hablas del norte (Moreno Fernández, 2020, p. 60).

A primeira indagação que faz o linguista é sobre a possível origem dessa variedade e sua relação com o árabe. A hipótese da influência árabe sobre a formação do espanhol andaluz decorre de algumas semelhanças compartilhadas, como as aspirações de consoantes finais (-r, -l, -d, -n: *comé* para *comer*; *papé* para *papel*; *verdá* para *verdad*; *virgé* para *virgen*), a velarização (aspirações da velar /x/: *caha* para *caja*) e a conservação de muitos arabismos léxicos (*aljofifa*

para *trapo* ou *bayeta*; *zafa* para *palangana*; *tarquín* para *barro*). Contudo, essas proximidades linguísticas não são tão diferentes qualitativa e quantitativamente, quanto à proximidade que outras variedades peninsulares mantêm com o árabe, de modo que a hipótese arabista de formação do andaluz foi sendo fortemente refutada.

O certo é que a influência linguística do árabe sobre o castelhano dos séculos XIV e XV, na antiga Andaluzia do Guadalquivir não pode ser superestimada pela simples razão que o domínio militar do território por parte de Castilha supôs a dispersão e desaparecimento da população arabófona, primeiramente, das cidades – das quais os habitantes se viram forçados a fugir – e, após, deslocados dos demais territórios como consequência de invasões provocadas pela unificação da península ibérica.

Uma contrapartida à hipótese da influência árabe foi se construindo a partir da hipótese da *koiné* na variedade sevilhana – resultante do contato de muitas línguas e variedades nessa zona –, para tanto, é importante entender e analisar como era essa região nos períodos do século XIV ao XVI:

Sevilla fue durante la Edad Media una de las mayores ciudades de la Península. Tras su conquista a los musulmanes, fue repoblada con unos 24.000 habitantes, que le confirieron un aire de población cosmopolita: gente del Norte de Castilla, de Burgos y Valladolid; gente catalana, de Aragón, de Galicia. De Portugal; genoveses, italianos; franceses, bretones, alemanes. Sevilla conservo una morería — pequeña [...] — y llegó a crear la judería más importante de la Península. Esa amalgama de orígenes étnicos, geográficos y lingüísticos hicieron que el castellano sevillano evolucionara hacia soluciones lingüísticas innovadoras y hacia la simplificación. El habla de Sevilla. Luego llevada a la Andalucía oriental, adquirió ya desde la baja Edad Media una personalidad que la distinguía de las hablas del Norte, más tradicionales y conservadoras. Esa forma de hablar, más innovadora, era seseante, yeísta, con debilitamiento en la distensión silábica o con pérdida de -d- (Moreno Fernández, 2009, p. 149).

Desse modo, é significativo ressaltar a importância social que Sevilha tinha nesse período e a diversidade de povos que recebeu durante esses séculos. Acredita-se, segundo Frago (1992), que as bases do sistema fonológico da variedade sevillhana já haviam se moldado até metade do século XV, e que permanecem até os dias de hoje. Mas, para compreender melhor a questão, também é pertinente considerar que até meados do século XVIII, a significativa população de clérigos, população produtiva e ciganos influenciaram em vários aspectos na formação linguística. A língua cigana *Caló* influenciou no léxico andaluz, aportando palavras como *calcos* para *zapatos*, *canguelo* para *miedo*, *menda* para o pronome pessoal de primeira pessoa *yo* e *piño* para *diente*. Em acréscimo, Moreno-Fernández (2020, p. 63), explica que:

En relación con el léxico, hay muchas formas andaluzas compartidas con el español americano y que no serían andalucismos estrictamente, más que desde una perspectiva histórica. Por ejemplo, los siguientes vocablos también se usan en América: sarazo ('[fruto] que empieza a madurar'), plomero 'fontanero', cachetear 'dar cachetes', cobija 'ropa de abrigo para la cama', molesto 'molesto', halón 'tirón', 'acción de halar', díceres 'habladuría', 'dicho' o barrilete 'cometa'. Sin embargo, es posible encontrar vocablos cuyo uso es más exclusivo de las hablas andaluzas, como búcaro 'botijo' o faralá 'volante de un vestido'.

Outras influências dessa época foram as presenças do *Majismo* (século XVIII) e do *Flamenquismo* (século XIX). O *Majismo* foi a denominação dada para as pessoas que se enquadravam como os *majos* e *majas*, habitantes dos bairros economicamente mais baixos de Madri e que tinham características particulares, como: desenvoltura, muitas vezes rudes, e expansivos. Eram conhecidos por serem de profissões mais braçais e usarem roupas coloridas e chamativas. Francisco Goya representou em seus quadros os *majos*, dado o seu encanto pelo folclórico, popular e tradicional:

Figura 1 – “O manequim de palha”



Fonte: Francisco Goya (1771). “O manequim de palha”. Pintura a óleo, 97 x 160 cm. Museu do Prado

Os andaluzes também foram influenciados pelo *flamenquismo*, outro movimento de cunho popular e folclórico. O *Flamenquismo* apresenta características do *Majismo*, mas também está relacionado aos gostos pela arte flamenca, principalmente pelo estilo de vida de quem o segue. A arte flamenca, a dança, a música e inclusive as touradas inspiraram a forma de ser dos indivíduos. Eram artes populares, coloridas, chamativas e, muitas vezes, denominadas de *chulas* pela elite da época. Desse modo, a variedade do espanhol andaluz passou por essas influências populares gerando uma diferenciação sociolinguística entre falantes urbanos e rurais, entre a cidade e o campo, com traços marcados como: o *seseo* considerado urbano, delicado, próprio de mulheres e associado à educação, enquanto o *ceceo* era tratado como rural, fechado, típico de homens rudes e com pouca alfabetização.

A variedade andaluza possui grande extensão geográfica, localiza-se no Sul da Espanha e compreende as províncias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga e Sevilha. Também se somam linguisticamente à variedade andaluza áreas adjacentes de Extremadura, com ênfase em Badajoz e Murcia, pois, como regiões de transição, também terão influências das variedades vizinhas. A seguir, a figura 2 apresenta o mapa da

comunidade andaluza com as oito províncias que a integram, divididas em parte ocidental e oriental.

Figura 2 - A comunidade andaluza



Fonte: *Wikipedia* (Sevilha, Espanha.). Archivo: West-East provinces of Andalusia. [S. l.: s. n.], 2007. 1 Atlas

Portanto, a Andaluzia se divide em ocidental ou baixa e oriental ou alta, e essa divisão explicita dois perfis socioeconômicos, históricos e geográficos dessa comunidade. A parte oriental eram as terras do antigo reino de Granada, já o ocidental esteve sob o domínio de Castilha desde o século XIII. Alguns traços distintivos são, por exemplo, na parte oriental, maior frequência na perda do /s/ em posição final de sílaba; a velar se torna fricativa surda, sobretudo em Jaén. Nessa região, há também uma maior tendência à abertura das vogais finais, em que muitos linguistas afirmam ser consequência da não pronúncia da /s/ ao final da palavra. Essas especificidades ocorrem por toda Andaluzia, porém com maior intensidade na região oriental.

Na parte ocidental, ocorre o enfraquecimento da velar /x/, dando lugar a uma pronúncia aspirada, como em: [ka.ha] para *caja*, [ha.món] para *jamón*. Também nesse mesmo território se nota a presença da aspiração do /s/ no final de sílaba e a aspiração como resto fônico da antiga -F nas iniciais latinas, por exemplo em

[*ham.bre*]. Tais traços linguísticos podem ocorrer em qualquer nível social e circunstância.

De modo geral, são características marcantes da variedade andaluza: o enfraquecimento ou perda das sílabas átonas no princípio das palavras, como para dizer a palavra *chiquillo*, muitos andaluzes dizem *quillo*, quando vocativo e ao dizer o verbo *estamos*, dizem *tamos*. Outro fator é a substituição das letras finais “a, as, ar e al” por /e/, exemplo: “*mi niñe hoy está muy guape*”, para a frase que seria inicialmente “*mis niñas hoy están muy guapas*”.

Outras características, que serão melhor abordadas no próximo tópico, são o *seseo*, *ceceo* e *heheo*, a duplicação pronominal entre *ustedes* e *vosotros*. Moreno Fernández (2020) destaca que todos esses traços linguísticos, em conjunto, conferem personalidade às falas andaluzas como modalidade do espanhol.

2. TRAÇOS LINGUÍSTICOS DA COMUNIDADE ANDALUZA

Segundo Méndez e Amorós-Negre (2018), os aspectos diferenciadores desta comunidade linguística são da ordem da prosódia e da pronúncia. Algumas das características que destacam as autoras são: (i) o *seseo* (/s/ e /θ/ > /s/, ‘*caza*’ é pronunciada /*kasa*/); (ii) debilitamento da sibilante /s/ em coda silábica, (iii) alternância entre perda e manutenção das consoantes finais /-s, -l, -r, -d, -z/ (*comé* para *comer*; *papé* para *papel*; *verdá* para *verdad*; *virgé* para *virgen*), (iv) aspiração faríngea [h] apenas na Andaluzia Ocidental em vez da fricativa surda velar /x/ característicos das demais variedades do espanhol peninsular (como a pronúncia de ‘pájaro’ que vai de [paxaro] para [paharo]); (vi) tendência a abrir a vogal final na Andaluzia Oriental, resultante da perda ou aspiração da consoante final. Em adição, as autoras agregam que alguns falantes se distanciam do vernáculo e se aproximam do padrão peninsular, enquanto outros adotam um padrão regionalizado, denominado dialeto terciário:

Some speakers move away from the vernacular and come closer to the standard, while others tend to adopt a regionalized standard – termed tertiary dialect by Coseriu (1990) – normalized for common communicative situations, and thus move in the opposite direction (in other words, away from the standard and towards the vernacular) for more informal situations (Méndez, Amorós-Negre, 2018, p. 03).

Além desses aspectos, é importante retomar que a comunidade em questão é diversa nas suas várias cidades constituintes, logo, trata-se de uma comunidade sociolinguística que abarca vários modelos de avaliação. Em Huelva, Sevilha, Cádiz, Córdoba, Málaga e algumas áreas de Granada, se nota com maior intensidade a aspiração [h] ao se pronunciar palavras que são grafadas com -j, também é observada a pronúncia velarizada em [x] em Jaén, Almería e outras regiões de Granada. Se destaca a aspiração ou exclusão de palavras terminadas em -s, produzindo uma mais abertura da vogal que o precede: '*seis gallinas*' > [saih ga'yina]. Outro fator recorrente na variedade andaluza é o enfraquecimento ou perda de oclusão em africado surdo palatal 'ch' [tʃ]>[ʃ], ex. '*coche*' ['koʃe]". Ocorre também a apócope silábica, como a palavra *nada* se pronuncia como [na] e a perda da letra d em várias palavras também pode acontecer, principalmente em participios (*acabao, cansao, venío*, para palavras que seriam *acabado, cansado, venido*) (Méndez, Amorós-Negre, 2018, p. 08). Moreno Fernández (2016), também destaca como característica do plano fônico a neutralização entre o /l/ e o /ɾ/, na fala popular andaluza: em que *albañil* será pronunciado como *arbañil*, *clavo* como *cravo*, *blanco* como *branco* e *decir* como *decil*.

Fernández-Ordóñez (2015) retoma esses mesmos traços linguísticos - também observados na variedade Canária pela autora, destacando, entre eles, (i) o *seseo* e o *ceceo*, isto é, a ausência da distinção fonológica entre as consoantes fricativas surdas /s/ e /θ/; (ii) o emprego do pronome *ustedes* como a única forma de tratamento de segunda pessoa do plural – em detrimento do uso

de *vosotros*. Quanto à primeira variável, Fernández-Ordóñez (2015) explica:

La falta de distinción fonológica entre las dos consonantes /s/ y /θ/ se conoce hoy como seseo si el resultado es una fricativa dental [s] ([ˈkaʃa] casa, [kaʃeˈria] cacería), o ceceo si es dentointerdental [θ] ([ˈkaθa], [kaθeˈria]). [...] Esa variedad seseante, con /s/, es hoy la más extendida geográficamente (en América, Canarias y Andalucía) y la más prestigiosa desde el punto de vista sociolingüístico (Fernández-Ordóñez, 2015, p. 397).

Segundo a autora, o *ceceo* parece uma evolução que ocorreu posteriormente na região do Sul Andaluz. Nota-se uma diferença social e estilística do uso entre esses traços vocálicos, uma vez que o *seseo* seria mais predominante na fala das mulheres, em regiões urbanas e está diretamente relacionado à educação e polidez na fala. Por outro lado, o *ceceo* é mais notado na fala masculina, predominantemente em regiões rurais e, por muitas vezes associado à uma fala mais grosseira:

No obstante, lo llamativo de las hablas andaluzas es que esas dos soluciones también conviven con un sistema en el que se distingue /s/ y /θ/ e incluso con una solución, menos frecuente, llamada heheo, que consiste en aspirar /s/ cuando va en posición inicial de sílaba, como en [ˈhi] ‘sí’, [he.ˈno] ‘señor’, [no.ˈho.tro] ‘nosotros’, [me.ˈhe.ta] por ‘meseta’ (Moreno Fernández, 2020, p. 62).

Outras características comuns nessa comunidade destacadas por Fernández-Ordoñez (2015), são: (i) a pronúncia do fonema fricativo postalveolar surdo /x/ como uma fricativa glotal /h/: [ˈhente] gente, [ˈdiho] dijo; (ii) uso de formas conjugadas do verbo impessoal *haber* (¿Cuántas personas *hemos*? ‘hay, somos, estamos’, *Habían niños en la calle* ‘Había’, *Han habido familias necesitadas* ‘ha habido’) e (iii) o emprego impessoal do verbo *haber* para referenciar tempo transcorrido (*Hay muchos años* ‘Hace’, *De esto habrá un mes escaso* ‘Hará’).

Moreno Fernández (2016) ressalta ainda que na parte oriental de Andalucía prevalece o uso do pronome pessoal de segunda pessoa do plural, o *vosotros*, enquanto que na parte ocidental, onde está localizada Sevilha, predomina o pronome de terceira pessoa do plural, o *ustedes*.

No nível lexical, há o que se denomina andalucismos, palavras típicas dessa comunidade de fala, como: *alhamel* – cavalo de carga, *cangallo* – pessoa alta e magra, *gabarra* – moléstia, *gachas* – carícia. Com foco especial no vocabulário próprio regional, Alvar Ezquerria publicou, em 2000, o livro *Tesoro léxico de las hablas andaluzas*, recompilando mais 38000 entradas diferentes, de palavras não incluídas no dicionário acadêmico.

Na fala andaluza também se nota o afrouxamento consonântico, chegando a formar paradigmas verbais precisamente por questões fônicas. Assim, a frase “*no sé si lo sabe*” dita por um andaluz, deixaria margens para várias interpretações: *no sé si (tú) lo sabe(s)*, *si (él/ella) lo sabe*, *si (ustedes) lo sabe(n)*, *si (ellos, ellas) lo sabe(n)*.

Na seção seguinte, realizamos uma breve aplicação de pressupostos sociolinguísticos ao estudo dos demonstrativos na comunidade de fala em questão.

3. A VARIAÇÃO NO USO DAS FORMAS DEMONSTRATIVAS EM SEVILHA

Uma proposição de estudo a respeito da variedade andaluza pode incluir a análise dos demonstrativos utilizados pelos falantes dessa região. Nesse sentido, tem-se por objetivo observar se o uso dos demonstrativos segue o mesmo rigor normativo gramatical, isto é, numa pauta ternária (*este, ese, aquel*), ou se seguem outro sistema possível, baseado em uma redução binária, na qual: (i) *ese* se encaixa no campo funcional de *aquel*, estabelecendo uma variável em que *ese* se opõe a *este* – o que está no domínio da 1^o e 2^o pessoas; ou (ii) *ese* se neutraliza e *este* se opõe a *aquel* – o que não está no domínio da 1^o e 2^o pessoas.

Moreira (2013) investigou os usos dos demonstrativos em variedades do espanhol madrileno, bonaerense e também do português brasileiro em São Paulo e Salvador, por meio de conversas em programas de rádio. Assim, observou que a ocorrência da 2ª série (*esse/ese*) é maior em ambas as línguas, no PB pela oposição *esse (este) x aquele e*, no espanhol, pela oposição *ese (aquel) x este*. Portanto, pode-se assentir que “em ambas as línguas, há um desequilíbrio que dá lugar a assimetrias diferentes, sendo a primeira série a que perde espaço no PB e a terceira série a que se reduz no E” (Moreira, 2013, p. 105).

Partindo de análises gramaticais quanto ao uso dos demonstrativos, temos as descrições de Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999), para partirmos, em um segundo momento, a uma discussão a respeito da variação nessa variedade do espanhol.

Tanto Bello (1984) quanto Eguren Gutiérrez (1999) descrevem que os demonstrativos podem assumir certos valores, como: valores anafóricos, catafóricos, dêiticos, valores afetivos e ou irônicos e podem, ainda, ser operadores conversacionais. Mas também, já observam algumas variações quanto aos usos descritos normativamente, a norma gramatical traz que a segunda série se utiliza habitualmente em diálogos para referenciar ao que já foi dito. Contudo, ambos autores destacam que a primeira série também pode assumir esses mesmos valores, ocorrendo uma variação.

De acordo com Eguren Gutiérrez (1999), a primeira série pode assumir os valores anafóricos e catafóricos, ou seja, de retomada textual ou para introduzir algum assunto, respectivamente: *Cuando la derecha quiso pactar con la izquierda, esta rechazó la oferta. Finalmente, la derecha propuso un pacto a la izquierda, tal y como estaban las cosas, esta, no podía aceptar la oferta* (Eguren Gutiérrez, 1999, p. 941). Bello (1984, p. 100), em adição, afirma que “*alguna vez, sin embargo, se emplean con la misma diferencia de significado este, esto y ese, eso.*” quando se tratando do uso do *esse*, podendo estar em concorrência com *este*, ao assumir o valor anafórico.

Para tanto, se analisou por meio do corpus PRESEEA (*Proyecto Para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*), como

os falantes de Sevilha utilizaram os demonstrativos. Se notou que no contexto dêitico não houve variação no sistema ternário, tampouco redução, porém houve uma alteração entre os usos da primeira e segunda série quanto à função anafórica, de retomada textual:

Embora essa possibilidade tenha sido identificada por estudos gramaticais, como os de Bello (1984) e Eguren Gutiérrez (1999), observamos que há uma preferência quantitativa atribuída à forma *ese*, responsável por mais de 70% das ocorrências no contexto de anáfora. É importante destacar que esse cenário evidencia que também na península pode se observar a variação no uso das formas dos demonstrativos (Pinheiro, 2022, p. 30).

De princípio, nos propusemos a analisar 40 casos de cada forma flexionada de cada série dos demonstrativos. Porém, consideramos todos os usos existentes das variantes flexionadas que não alcançaram o valor mínimo estipulado. Desse modo, foram analisadas no total 388 aparições dos demonstrativos. A maior recorrência dos casos foram os com usos anafóricos, somando 222 aparições, sendo que para 158 delas, foram utilizados a segunda série (*ese*), mas, percebemos que 64 casos utilizaram a primeira série (*este*), conforme visto, esse contexto de variação, com possível favorecimento da segunda série já fora previsto por Eguren Gutiérrez (1999, p. 942). Portanto, comprova-se por meio desses dados que se trata de um contexto favorável à variação também na variedade andaluza. O enunciado a seguir corresponde ao uso anafórico com o uso da primeira série. No caso, o informante (I) usa o demonstrativo *este* fazendo referencia a *los coches eléctricos*:

I: saca los coches eléctricos / o móntatelo de otra forma / o cualquier producto / que pueda sustituir al petróleo / pero es que tampoco lo hacen las fábricas siguen echando cantidad de <vacilación/> de humo / al ambiente y no ponen remedio / ¿por qué? / porque eso cuesta mucho dinero"> a **este** invento que han hecho <(SEVI_H11_002).

Por outro lado, nas análises prévias, revelou-se o predomínio da segunda série para a função anafórica. Assim como no exemplo a seguir, em que o demonstrativo *ese* faz referência ao tema que estava sendo discutido entre o informante (I) e o entrevistador (E), em questão se debatia sobre o aborto:

E: que consideres ¿no? / la más adecuada / muy bien / ¿y del aborto qué piensas? I: ¿del aborto? / <ruido = “resoplido”/> <risas = “E”/> / el aborto lo veo muy mal muy mal muy mal <simultáneo> muy mal </simultáneo> [...] I: ya no te la dan / por culpa de *ese* tema / porque las niñas se creían que las pastillas era como las pastillas juanolas E: ¡madre mía! <risas = “E”/> I: yo me hartó / me la tomo / yo me hartó y yo me la tomo / y los preservativos para hacer el globito nada más / entonces / y la <vacilación/> la <alargamiento/> Seguridad Social habrá pensado / esto es un dineral que nos estamos dejando aquí / los niños no ponen remedio / porque existe los preservativos / que te puede pasar que se te puede romper / cualquier cosa / te la tomas / pero que esa gente lo tenía como si fuesen gusanitos / pim pim para adentro / pim pim para adentro / y así pues tuvieron que quitar y cortarle el rollo (SEVI_H11_002).

Em sequência, a segunda função que mais apareceram recorrências com os demonstrativos, foram os dêiticos, porém, que não apresentaram variação quanto às descrições gramaticais. Esse uso tem por função situar o elemento textual, que está sendo referenciado, quanto ao lugar e o tempo do falante. Assim, segundo a divisão ternária, temos que o *este* expressa proximidade do enunciador, *ese* indica grau intermediário entre a proximidade e a distância e a terceira série indica distanciamento. Para o dêitico de primeira pessoa foram identificados 85 casos e todos utilizando a primeira série dos demonstrativos, para o de segunda pessoa foram identificados 30 casos e todos com os demonstrativos da segunda série e para os de terceira pessoa, em que se utilizaram a terceira série, tivemos 38 casos. Um exemplo em que conseguimos analisar esse uso é o que o informante está falando sobre o seu bairro atual que lhe traz à memória o seu bairro de infância:

I: <tiempo = "06:01" /> los barrios de<alargamiento/> / tus calles tus vecinos conoces al vecino de la calle aquella de <vacilación/> / te veo / <cita> ¡hola! ¿qué hay? </cita> / <ruido = "chasquido_boca" /> **esto** es un barrio como cuando yo me criaba (SEVI_H21_006).

Encontramos también os demonstrativos com usos catafóricos, isto é, que introduzem a informação ainda por vir. Porém, foram em menores quantidades, apenas dois casos dentre a totalidade analisada e um caso o informante utilizou a primeira série e o outro caso o informante utilizou a segunda série, sendo assim, os dados precisam ser ampliados para melhores análises futuras. Embora essa quantidade de dados seja de pouca relevância, a ocorrência das formas *este* e *ese* parecem indicar um possível cenário de variação, que deverá receber maior atenção à medida que se ampliem e diversifiquem os dados de análise.

No primeiro caso (4), observamos o uso do demonstrativo de primeira série em que temos a forma *esto* introduzindo algumas informações referentes a *Semana Santa* e a *Feria*. Após o uso do demonstrativo, segue *el alumbrado* e, mais adiante, após ter o turno interrompido, continuar com *el pescadito*.

I: claro es que coincide<alargamiento/> a lo mejor muy cerca de la Semana Santa hay dos semanas más o menos de diferencia / [...] pero<alargamiento/> en teoría es / Sema<palabra_cortada/> yo siempre cuento la Semana Santa cuando termina / dos semanas después empieza la Feria E: dos semanas <simultáneo> empieza la Feria </simultáneo> I: <simultáneo> que todo **esto** </simultáneo> / el alumbrado [...] E: uhum I: empieza ya el pescadi<palabra_cortada/> el pescadito / hasta una semana (SEVI_H11_002).

Outras duas funções mais foram encontradas e analisadas, a de operador conversacional e os de usos afetivos e ou irônicos (que podem aproximar ou afastar a pessoa ou objeto a que se está sendo referido). Os operadores servem como apoio ao falante, enquanto ele pensa e ou formula o que está sendo dito. Essa função teve apenas 04 ocorrências dentre as análises do corpus e todas com o

uso da primeira série dos demonstrativos, em conformidade com os estudos descritivos. Em (5), o informante também utiliza da primeira série como apoio para se lembrar do termo que ele gostaria de expor, *as fotocopadoras*:

I: pues una está trabajando en un tema de venta de/ de maquinaria de oficina de<alargamiento/> en fin / de **esta** de ¿cómo se llama? de fotocopadora y demás // y eso mi niña... (SEVI_H31_009).

Os usos afetivos e ou irônicos encontrados foram apenas sete, em que cinco utilizaram a primeira série e os outros dois a segunda série. Os demonstrativos podem ser usados a fim de gerar esses valores para com a situação proposta. Isso acontece pela escolha da série em que será utilizada, se o interlocutor fizer uso da primeira série (*este*) em uma posição que a gramática pediria *ese*, seria para proporcionar a reflexão de proximidade para com o objeto referido, por exemplo. Da mesma maneira que pode ser utilizado para gerar afastamento e desapareço, como se fosse uma crítica. No enunciado seguinte (6), recorre-se à primeira série dos demonstrativos para se referir às senhoras que deixam dinheiro para os seus cachorros, querendo fazer uma crítica e mostrar sua indignação com essa atitude:

E: ¿y qué piensas tú cuando a alguien le toca una <alargamiento> cantidad de dinero muy grande? I: depende // si <vacilación/> / es una persona que no conozco de nada pues pienso / <cita> ¡qué suerte tiene el jodido! </cita> / jodido por no decir otra palabra más grande E: uhum I: pero<alargamiento/> si es alguien que conozco / y sé<alargamiento/> que lo está usando mal / pues me fastidia / me fastidia por el hecho de que no lo tengo yo y no puedo usarlo yo de otra manera / pero vamos que cada uno con su dinero hace lo que le da la gana E: pues sí I: pero **estas** viejas que dejan veinte o cincuenta millones de dólares a su perro / a mí me da mucho coraje (SEVI_M11_014).

Dessa maneira, se destaca um caminho fértil para os estudos nessa comunidade linguística e toda a possibilidade de reflexões que podem surgir dela. Uma vez que é necessário maior extensividade quantitativa nas análises a fim de se delimitar um maior plano linguístico.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Leandro; PINHEIRO, Graziela. O tratamento da variação dos demonstrativos em Espanhol e em Português: uma análise normativa. **Revista Intertexto**, v.13, n.1 (2020), outubro, p. 125 - 147. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346039842_O_tratamento_da_variacao_dos_demonstrativos_em_Espanhol_e_em_Portugues_uma_analise_normativa.
- BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: EDAF, 1984.
- EGUREN GUTIÉRREZ, L. J. Pronombres y adverbios demostrativos, Las relaciones deícticas. En: BOSQUE, I; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: España, 1999, p. 929-970.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. **Enciclopedia de Lingüística Hispánica**. (Coord.) REXACH, Javier Gutiérrez, vol. 2, 2015, p. 387-404.
- GRACIA, Frago Juan Antonio; FIGUEROA, Mariano Franco. **El español de América**. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2003.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena; AMORÓS-NEGRE, Carla. The status of Andalusian in the Spanish-speaking world: is it currently possible for Andalusia to have its own linguistic standardization process? [s.l.] **Current Issues in Language Planning**, vol. 20, 2019, issue 2, DOI: 10.1080/14664208.2018.1495369. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/doiSearch?AllField=10.1080%2F14664208.2018.1495369&SeriesKey=rclp20/>.

MOREIRA, Gisele Souza. **Os demonstrativos no português do Brasil e no espanhol**: discutindo a construção de referências nas duas línguas e os diferentes graus de (in)definição em algumas expressões com demonstrativos. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-18042013-095708/>. Acesso em: 04 mai. 2023.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **La lengua española en su geografía**: Manual de dialectología hispánica. Madrid: Arco, 2016.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Varietades de la lengua española**. London/New York: Routledge, 2020.

NARBONA, Antonio; CANO, Rafael; MORILLO, Ramón. **El español hablado en Andalucía**. Barcelona: Ariel, 1998, 253.

PINHEIRO, Graziela Bassi. **Os demonstrativos no espanhol andaluz**: norma e uso. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

PRESEEA. **Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América**. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 2014. Disponível em: <https://presea.uah.es/corpus-presea>. Acesso em 25 de jul. de 2023.

DO REGGAETON CARIBENHO AO LATINO-AMERICANO: UMA ANÁLISE DE CORPUS MUSICAL

Hillary Souza Silva¹

INTRODUÇÃO

Sendo o caribe uma região vasta para estudo linguístico, este trabalho pretende buscar as influências do gênero musical *reggaeton* na disseminação do falar urbano caribenho, com enfoque em Porto Rico e Colômbia, utilizando um *corpus* musical. O *reggaeton* é um gênero musical urbano que vem crescendo desde seu surgimento, nos anos 1990, com ascensão especial na última década.

Na primeira seção deste estudo, apresentamos de forma breve a formação histórica da comunidade de fala periférica do Caribe, bem como o nascimento e ascensão do ritmo musical urbano em questão: o *reggaeton*. A sessão seguinte analisa alguns trabalhos com enfoque linguístico no estudo do espanhol caribenho, listando suas características mais comuns no *reggaeton*.

Por fim, buscamos identificar expressões idiomáticas tipicamente caribenhas dentro do *corpus* selecionado, que é composto por canções de subgêneros mais populares do *reggaeton*, considerados menos vulgares, e vindos também de outros países, sob a hipótese de que a difusão do gênero musical caribenho para outros lugares tem influência, também, na disseminação do estilo linguístico da região.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Grupo em Estudos Contrastivos (GECon/CNPq). E-mail: hillarysilva@hotmail.com. Orcid 0009-0003-5054-2772.

1. ATRAVÉS DO REGGAETON

Conhecendo a história do funk brasileiro, podemos conhecer, de certa forma, a história do *reggaeton*. Ambos os estilos são nascidos de ritmos afro-estadunidenses e adaptados com os ritmos afro das localidades onde surgiram, entre os anos 1980 e 1990. Cresceram nas periferias, seguem marginalizados em certo ponto e ainda hoje carregam a representatividade pela qual nasceram, apesar da sua popularização — ou certa “higienização” através da “popficação” das letras e das batidas. Segundo Miranda (2022):

To enter the mainstream, it was subjected to a process of whitening and cleansing of content that sought to separate it from its Afro-diasporic elements and commercialize it as a product connected to a more whitened, and therefore less disruptive, idea of pan-latinidad.

Assim como o funk brasileiro é uma mistura do *funk* estadunidense, do *black music* e do *soul music* com ritmos afro-brasileiros, o *reggaeton* nasceu da mistura do hip-hop estadunidense com o *dancehall* jamaicano, posteriormente misturado à salsa e ao hip-hop em espanhol em Porto Rico (Monteiro, 2019). Todos são ritmos periféricos, nascidos para a expressão da opressão dessas comunidades, carregados de história e representatividade, e que continuaram a ser marginalizados através dos anos.

As letras das músicas costumam retratar vivências periféricas sempre muito cruas, tanto referentes às opressões sofridas, quanto aos desejos — como sexo e dinheiro — e às conquistas desses territórios. Além das temáticas das produções culturais, as comunidades que se organizam ao redor do mercado musical do estilo também têm, no geral, formas particulares de se vestir e de falar.

Não podemos falar de música sem falar de língua e para tratar da história da língua no *reggaeton* é preciso recuperar o processo de colonização e escravização em países do continente americano. Ao passo que as comunidades colonizadas e escravizadas foram sendo

marginalizadas, suas línguas também o foram. Com essas comunidades, ficou à margem seu jeito de falar, considerado “errado”, misturado à língua do colonizador, da língua ensinada na dor, oficializada por uma lei, na intenção de desaparecer com as línguas-mãe. Lucchesi (2012), retoma estudos de John Holm (1988 e 1992), onde

resgatou o conceito de *semicrioulo*, utilizado por Serafim da Silva Neto na década de 1950, defendendo que o português teria passado no Brasil, devido ao contato linguístico, por um processo de reestruturação parcial, conceito que viria a sistematizar, de maneira mais abrangente, em 2004, ao traçar paralelos entre o que teria ocorrido no Brasil com o que ocorreu no Sul dos Estados Unidos, no Caribe, na África do Sul e em colônias francesas no Oceano Índico.

Ou seja, ao passo que nosso continente foi tomado por línguas europeias e africanas, elas foram se misturando às línguas nativas e, no processo que Lucchesi (2015) chama de *apartheid* social, a população miscigenada foi sendo marginalizada e, com ela, a língua miscigenada. Assim, por decreto, o falar prestigiado é o da elite, aquela que teoricamente segue as regras da gramática da língua oficial do país, a que tem a possibilidade de ler e escrever por todos. A língua “pura” e de produção “correta” do colonizador foi sendo mantida pela elite colonizadora como a única aceitável. Assim, palavras derivadas de línguas nativas e africadas, gírias e dialetos inteiros foram mantidos dentro das suas comunidades como igualmente pobres e errados.

Sendo a língua também uma forma de cultura, as formas de falar locais, sempre são muito destacadas nos ritmos musicais. Os compositores usam vários recursos para passar sua mensagem e a forma estética de se expressar a “vida real” é uma dessas estratégias.

O *reggaeton* começou a ser difundido nas periferias caribenhas nos anos 1990, mas foi somente nos anos 2000 que as primeiras músicas do estilo começaram a fazer sucesso, também fora da

região, com músicas como *Papi chulo* (Lorna, Panamá, 2003), *Gasolina* (Daddy Yankee, Porto Rico, 2004), *Bandoleros* (Don Omar e Tego Calderón, Porto Rico, 2005), e *Danza Kuduro* (Don Omar e Lucenzo, Porto Rico e França, 2010).

Tornou-se mundialmente estourado com *Despacito* (Luis Fonsi, Daddy Yankee, Porto Rico, versão com a participação Justin Bieber, Canadá, 2017), música já descrita como “reggaeton-pop”, subgênero, por vezes chamado de “popetón”, por trazer as batidas do *reggaeton*, mas ter uma letra mais “clean” como o gênero pop tem – visto que uma das grandes críticas aos gêneros musicais urbanos é referente à vulgaridade das suas letras.

A versão gravada com a participação de um cantor pop muito conhecido no momento também ajuda na disseminação do ritmo. Assim, outros artistas caribenhos começaram a gravar canções com participação de artistas pop, sendo essas com letras mais limpas e, com o tempo, as questões mais censuradas pela mídia começaram a aparecer nessas também, como *China* (Anuel AA, Porto Rico, Daddy Yankee, e Karol G, Colômbia, com participação de Ozuna, Porto Rico, e J Balvin, Colômbia, 2019).

Hoje, os países da região em que o ritmo é mais popular são: Porto Rico, Colômbia e República Dominicana, e o México é um centro de difusão muito grande da música mais *pop*. Com a expansão do gênero para outras regiões, a forma de cantar dos reggaetoneros também acaba se espalhando, sendo incorporado a canções de outros gêneros e regiões. Um dos motivos mais apontados é que o *reggaeton* é um ritmo apenas dançante, sem letras ou reflexões profundas, que foge do objetivo do *rap* para ser apenas vulgar.

Nas canções citadas acima, podemos encontrar exemplos de características linguísticas e temáticas do gênero. *Papi Chulo*² tem uma letra repetitiva e a batida dançante, tendo como temática a batida do próprio ritmo, como os versos:

² Disponível em: <https://genius.com/Lorna-papi-chulo-te-traigo-el-mmmm-lyrics>. Acesso em: 13 jun 2023.

[Pos-Coro]

Tú quieres mmm, te gusta el mmm

Te traigo el mmm

Y Lorna a ti te encanta el mmm

Qué rico el mmm, sabroso mmm

Y a ti te va a encantar el mmm

Te gusta el mmm, te traigo el mmm

Y Lorna a ti te encanta el mmm

Qué rico el mmm, sabroso mmm

Y a ti te va a encantar el mmm

[Puente]

Suavemente yo, con el dembow

Así tienes que hacerlo slow

Con el dembow, al son del flow

Arriba, arriba, arriba, otra vez

Suavemente yo, con el dembow

Así tienes que hacerlo slow

Con el dembow, al son del flow

Arriba, arriba, arriba, otra vez

Do ponto de vista linguístico, o compositor faz o uso de *dembow* que, segundo o *Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico*³, significa “Baile con movimientos sensuales”; *slow*, uma palavra do inglês que significa “lento”, e *flow*, outra palavra de origem também inglesa que, no campo musical, significa “*Estilo. Modo de cantar o bailar que gusta al público, incluye arreglos personales. Anglicismo híbrido, frecuente*”⁴. A canção tem também uma característica forte dos gêneros urbanos de citar o nome dos cantores e produtores na letra, com o trecho “Y Lorna a ti te encanta el mmm”.

Já em *Gasolina*⁵, temos a temática da mulher e seu interesse único e exclusivo pelo carro do homem, explícito no refrão:

³ Disponível em: <https://tesoro.pr/lema/dembow>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁴ Disponível em: <https://tesoro.pr/lema/flow-artistico?q=flow>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁵ Disponível em: <https://genius.com/Daddy-yankee-gasolina-lyrics>. Acesso em: 13 jun. 2023.

[Coro: Daddy Yankee & Glory]
A ella le gusta la gasolina (Dame más gasolina)
Cómo le encanta la gasolina (Dame más gasolina)
A ella le gusta la gasolina (Dame más gasolina)
Cómo le encanta la gasolina (Dame más gasolina)

No Pre-Coro temos a repetição da frase “Zúmbale mambo pa' que mis gatas prendan los motore’”, que tem a elisão da sílaba final em “pa’” e da desinência de número em “motore’”. Ainda no Pre-coro, temos um anglicismo, destacado no trecho “¡Duro! Todos los **weekend'es** ella sale a vacilar”.

Bandoleros⁶ é uma música um pouco menos dançante e que fala da questão social de ver seu estilo como de bandidos, como expressam, por exemplo, o refrão e o primeiro verso:

[Coro: Don Omar]
Aunque digan que soy
Un bandolero donde voy
Le doy gracias a Dios
Por hoy estar donde estoy
Y vo'a seguir con mi tumba'o
Y con mis ojo' colorao'
Con mi gato activa'o
Ustedes to' me lo han da'o

[Verse 1: Tego Calderón]
Oye, a mí me importa poco lo que se diga del nigga
William Landron y yo somos socios de la avenida
Soy bandolero como el míster politiquero
Que se robo to' el dinero y lo postularon de nuevo (Como si na')
Si fuera Calde' o Don Omar
Nos daban conspiración, la llave bota'
Y yo no soy ejemplo, mi respeto a Tempo
Su único delito fue tener talento
¿Qué tú quiere' que yo escriba? ¿Guasimilla? Mentira

⁶ Disponível em: <https://genius.com/Don-omar-and-tego-calderon-bandoleros-lyrics>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Sé que el DEA me tiene en la mira (Yo sé)
Yo estoy claro-claro, mis impuestos pago
Critican si trabajo, critican si soy vago (¿Qué se va a hacer?)
Viajo en primera y me tratan de segunda (Ajá)
A sus nena' le' encanta como el negro zumba (Eso es verda')
Yo soy tu cuco, tengo el trabuco
Conocido mundialmente como "El Maluco"

Neste exemplo, podemos ver também questões linguísticas, como a elisão das letras D nas sílabas finais (como *tumba'o* e *colora'o*), da sílaba final inteira (como em *to'*) e alguns S como desinência de número (como em *ojo'* e *colorao'*). Temos também um anglicismo, como a palavra *nigga*, vinda do inglês estadunidense que significa⁷ “negro”; temos indigenismo, como *Guasimilla*, na linha 9 do Verso 1, que significa “Algo desagradable. Trampa. Mentira”, segundo o Tesoro lexicográfico del español de Puerto Rico⁸. Por fim, temos referências ao crime, como a citação ao rapper porto-riquenho “Tempo”, no trecho “mi respeto a Tempo”, condenado a 24 anos de prisão sob acusação de tráfico de drogas, e também a referência à DEA (La Administración de Control de Drogas, em inglês: Drug Enforcement Administration), no fragmento “Sé que el DEA me tiene en la mira”.

Já *China*⁹ fala sobre abuso de álcool, a forma de dançar e o corpo da mulher — além do tema geral da música que é o adultério, onde o eu lírico está na boate dançando com outra e não atende às ligações de sua esposa:

[Verso 2: Anuel AA, Ozuna & Daddy Yankee]
Yo tengo un problema de alcohol
Yo no sé por qué soy así (Así, así)
Pa' mí que el doctor estaba bebiendo

⁷ Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=nigga>. Acesso em: 13 jun. 2023.

⁸ Disponível em: <https://tesoro.pr/lema/guasimilla>. Acesso em: 14 jun. 2023.

⁹ Disponível em: <https://genius.com/Anuel-aa-daddy-yankee-and-karol-g-china-lyrics>. Acesso em: 30 mai. 2023.

El día que yo nací (Mami, mami)
Baby, pon la mano en el suelo (Suelo)
Y juégate con el pelo (El pelo)
Tu cuerpo es puro veneno (Veneno)
Bebé, tú me lleva' al cielo (Baby; ¡duro!)
Tú me dejaste caer, pero ella me levantó (Uah)
Déjame, poca mujer, pero ella me levantó (Oh, oh, oh)
Y yo me emborraché y de ti me olvidé, eh (Eh), eh (Eh)
Y tú pelea' una y otra ve', baby, ya me cansé, eh (Eh), eh (Eh)
(Fuego; ¡rumba!)

Esta música también menciona um termo, até então pouco usado nas canções, mas que logo passou a ser muito repetido: o *perrear*, que significava, até então¹⁰, dançar *reggaeton* a dois, segundo o Dicionário Urbano¹¹:

Mi mujer me estaba llamando
Pero yo no contesté (Uah, baby; sube)
Porque yo estaba contigo **perreando**
Y de ella me olvidé (Mami)
Dios mío, perdóname
No sé por qué yo le fallé (Fallé; uah)
Yo estaba en la disco **perreando**
Y con ella me enredé (Woh, oh, oh; ¡fuego!; uah)

Na seção seguinte, traremos estudos linguísticos sobre o espanhol caribenho.

¹⁰ A virada de significado do termo veio com a música *Yo perreo sola*, de Bad Bunny, de 2020, onde o rapper assume a voz feminina e reivindica o direito feminino de dançar *reggaeton* sozinha, não somente com um homem, como o termo era utilizado, e em contradição com a sexualização machista do gênero musical com o feminino desde sua origem. Letra disponível em: <https://genius.com/Bad-bunny-yo-perreo-sola-lyrics>. Acesso em: 13 jun. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=perrear>. Acesso em: 30 ma.i. 2023.

2. O ESPANHOL URBANO CARIBENHO

A região do Caribe está localizada ao lado da América Central, no Mar do Caribe, composto por países combinados com ilhas. O processo de colonização se deu por vários países europeus, sendo que a região é composta por várias línguas, entre oficiais, como inglês, francês, holandês e espanhol, e crioulos de origem nativa e africana. Entre esses países estão alguns que hoje têm o espanhol como língua oficial, sendo: Colômbia (território Norte), Cuba, algumas ilhas pertencentes ao México, Porto Rico, República Dominicana e Venezuela.

Estudos como o de Moreno Fernández (2014, 235) dividem o espanhol caribenho em dois:

el caribeño continental que incluye el costeño, costas del mar Caribe de México, Honduras, Costa Rica, Panamá y Colombia; [...] y el venezolano, donde la norma caribeña es bastante consistente en gran parte de territorio. [...] el caribeño antillano, que comprende el cubano, el dominicano y el puertorriqueño.

As variantes fonéticas mais destacadas do espanhol caribenho são, segundo o Acceso¹²:

La debilidad de la “s” en posición final de sílaba: los chicos

Los caribeños suelen aspirar o eliminar por completo la “s” final. En el caso de la aspiración, el hablante hace un sonido como “h” en el inglés: loh chicoh

A veces este sonido es tan suave que no se percibe, resultando en la eliminación de la “s” al final de sílaba: lo chico

La debilidad de la “d” entre vocales:

¹² “The University of Kansas Collaborative Digital Spanish Project (Acceso) is an open-access, digital learning environment designed to promote the acquisition of Spanish and the development of cultural understanding of the varied groups of people who share Spanish as a common language.” Disponível em: <https://acceso.ku.edu/unidad3/voces/caracteristicas.shtml>. Acesso em: 19 jun 2023.

Con palabras que terminan en –ado, hay una fuerte tendencia de eliminar el sonido “d”. Este fenómeno puede ocurrir en cualquier contexto en que haya una “d” entre dos vocales: hablado → hablao

Vaňková (2022) cita os três níveis de diferença do espanhol americano de José Cuervo:

1 - Vocalic phonemes. Various phenomena are included here and many of them are common both for European as well as for the American Spanish. These are: • contractions: *alcol* (instead of *alcohol*) • aspiration of /s/ especially at the end of words: *pesetah* (instead of *pesetas*) • changing one consonant for another: *cuelpo* (instead of *cuervo*), etc.

2 - Morphology and syntax. American Spanish adopted changes that have an impact on the number, gender and verb forms, i.e., verbs which end in –ear (*balea*) change to –iar: *baliar* (‘to shoot’), or fusion of words (e.g., two synonyms which mean ‘to start’: *comenzar* + *empezar* = *compezar*).

3 - Vocabulary. Vocabulary represents the greatest development of the language. Metaphors and metonyms have experienced major changes, e.g., *chapa* (‘a lock’) instead of *cerradura*.

Este estudo tem enfoque no vocabulário das canções no gênero, e destaca:

- Americanismos, palavras utilizadas apenas no espanhol americano ou com significado diferente do espanhol europeu, como *durazno*, *enojarse*, e *jugo*, enquanto na Espanha se utiliza *melocotón*, *enfadarse* e *zumo*;

- Indigenismos, palavras provenientes das línguas nativas da região ou das línguas africanas, sendo principalmente divididas em dois grupos maiores:

The first group consists of words that originated in the Antilles and belonged to a linguistic family called Arhuaco. Examples of such indigenisms are *canoa* (‘canoe’), *huracán* (‘hurricane’) or *mamey* (‘type of tree’). The second group are Central American and Mexican words. The most important language in ancient Mexico was Nahuatl. Examples of the Nahuatl words are *chocolate* (‘chocolate’), *chicle*

(‘chewing gum’), *tequila* (‘tequila’) and *aguacate* (‘avocado’). In the third category, Quechua and Aymara words are included. Today, these languages are still used in Bolivia. Words belonging to this group are *ojota* (‘sandal’), *oroche* (‘mountain sickness’) and *vicuña* (‘llama vicuña’)

• Anglicismos, palavras ou expressões provenientes do inglês, divididos em dois tipos básicos: lexicais e sintáticos, respectivamente:

1 - a) Those which have been completely integrated into the language: *closet* (‘closet/wardrobe’), *adrenalina* (‘adrenaline’), *estárter* (‘starter’), *relax* (‘relax’), *pijama* (‘pyjamas’), etc.

b) Those which haven’t undergone grammatical and phonological changes yet: *boom*, *camping*, *ranking*, *jacuzzi*, etc.

[...]

2 - *consist of/consistir en* (the incorrect translation and the wrong use of preposition, in this case, would be *consistir de*). Sometimes, prepositions are omitted: *jugar fútbol/jugar al fútbol* (‘play football’).

Por último, na seção de introdução, Vaňková destaca as variantes de países específicos que geralmente são estudadas, como as variantes porto-riquenha, a cubana e a colombiana. Como objeto de estudo, analisa cinco canções de cada um dos diferentes países supracitados, utilizando os dicionários de americanismos¹³, de variantes do espanhol¹⁴, e de dialeto urbano¹⁵, para identificar origens e significado dos termos encontrados.

Um estudo mais específico sobre os anglicismos em canções do gênero *reggaeton* foi feito por Castillo e Cruz (2022). Esse estudo expõe as palavras do inglês utilizadas (ex.: back), sua adaptação na expressão oral (baqueo), uma transcrição aproximada (/bakeo/), a

¹³ Disponível em: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹⁴ Disponível em: <http://xn--diccionariovariantespaol-4rc.org/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://www.urbandictionary.com/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

descrição fonológica (Adição de los fonemas /e/ y /o/), a descrição morfológica (Clase léxicogramatical adverbio que ha derivado en sustantivo con la adición del morfema -eo.) e a descrição sintática (En Esto es bellaqueo, para todas las guerlas que prefieren el baqueo. En este sentido, el anglicismo forma parte del circunstante del verbo ser. Se establece una relación de concordancia con el artículo el baqueo en género y número).

Esse estudo também registra o uso de anglicismos com alterações intencionais com objetivo de conseguir uma rima ou uma melodia mais harmônica, formando, às vezes, até barbarismos. Usa como exemplo a palavra *cuerpain* do trecho “Donde están las mujeres que les gusta mover su *cuerpain*”, para conseguir rimar com *fine* y *yal*, presente nos versos seguintes.

A seguir, buscamos identificar em um *corpus* musical de música popular, de compositores de países da região caribenha, os traços linguísticos característicos do gênero, que podem ser posteriormente identificados em canções de outros países e gêneros

3. O ESTUDO DO CORPUS DE REGGAETON CARIBENHO

O *corpus* selecionado para a seguinte análise é composto de 206 músicas de cantoras nascidas na região caribenha, tendo como trabalho principal, músicas no gênero urbano, sendo uma com carreira iniciada nos primórdios do gênero, e duas com carreiras atuais, já parte da versão mais pop do gênero: são 99 músicas de Ivy Queen, nascida em Porto Rico em 1972; 35 músicas de Natti Natasha, nascida na República Dominicana em 1986; e 72 músicas de Karol G, nascida da Colômbia em 1991.

As músicas de cada cantora foram salvas em arquivos *.doc* e posteriormente convertidos para *.txt*, para processamento no programa *WordSmith Tools 6.0*, um software de processamento de corpora linguístico. Assim foram criadas uma lista de palavras para cada arquivo, permitindo a análise de cada um separadamente.

Considerando apenas substantivos para esta análise, o primeiro ponto que podemos observar é o costume de citar o

próprio nome da cantora nas músicas, como por exemplo a música *Santifica tus escapularios*¹⁶, de Daddy Yankee, na introdução:

No es cuestión de ego
Solamente hay que ser realista
(Daddy!)
Están escuchando uno de los mejores MC
Que ha bendeci'o el micrófono en la isla, pa'
(Cangri!)
Maduro, enfoca'o
Así me enseñó el barrio
Come on!

Os nomes aparecem no topo da lista de substantivos de cada corpus, sendo: Ivy (180), Natti (108) e Karol (233). É comum e presente nas músicas, também o nome dos produtores e das gravadoras, bem como dos cantores nas músicas com participação, e também os apelidos das cantoras. O mais utilizado por Ivy Queen é “La Queen”, sendo citado no seu *corpus* cerca de 280 vezes, usando, também “La diva” (36), “Ruge gyal” (28), “La caballota” (15) e “La potra” (9). Exemplo¹⁷:

Ey, esto es pa mi gente...
Un poquito... me lasa...
Para que sepan quien es la abusadora...
LA QUEEN!

Natti Natasha utiliza mais comumente seu próprio nome, porém utiliza também os termos Good Gyal ou Rude Gyal (14), assim como Ivy Queen. Não se sabe ao certo o país de origem da

¹⁶ Disponível em: <https://genius.com/Daddy-yankee-santifica-tus-escapularios-lyrics>. Acesso em: 28 jun. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://genius.com/Ivy-queen-subelo-lyrics>. Acesso em: 28 jun. 2023.

palavra Gyal. Várias fontes¹⁸ a citam apenas como de origem caribenha, e é uma forma de pronunciar a palavra *girl* do inglês. Um exemplo do uso é o encerramento da música “No quiero saber”¹⁹:

Natti Nat
Natti Nat
Pina Records, yeah
Yeah, yah, ay, good gyal

Karol G utiliza o apelido “Bichota”, também título de uma de suas músicas lançada em 2020. Uma outra canção que utiliza o termo é “Besties”²⁰: La Bichota está ready para ir de farra con las besties / Puestas pa'l bellaqueo / Hay toqueteo esta noche.

O site *Genius* disponibiliza nas páginas de cada música um campo para que fãs façam contribuições sobre os álbuns e sobre cada música. Referente à música Bichota²¹, sobre o significado dessa palavra, destacam que ela vem do masculino “Bichote”²², utilizado para se referir a um chefe no mundo das drogas. Levando o termo para o feminino e para o mundo da música, ele é utilizado para se referir a uma mulher comandante, uma chefe, mas não referente às drogas, mas sim como forma de empoderamento feminino.

Referente aos termos encontrados nos exemplos da primeira seção, encontramos uso da palavra *perreo* em canções de diferentes

¹⁸ Por exemplo: <https://www.que-quiere-decir.com/gyal/>; <https://es.hinative.com/questions/4574857#:~:text=%22Gyal%22%20significa%20%22Girl%22,que%20la%20gyal%20est%C3%A1%20aqu%C3%AD%3F>; [https://www.redbull.com/mx-es/glosario-de-reggaeton-actualizado#:~:text=Giales%3A%20De%20gyal%2C%20un%20t%C3%A9rmino,referirse%20a%20girl%20\(muchacha\)](https://www.redbull.com/mx-es/glosario-de-reggaeton-actualizado#:~:text=Giales%3A%20De%20gyal%2C%20un%20t%C3%A9rmino,referirse%20a%20girl%20(muchacha)). Acesso em: 28 jun. 2023.

¹⁹ Disponível em: <https://genius.com/Natti-natasha-no-quiero-saber-lyrics>. Acesso em: 28 jun. 2023.

²⁰ Disponível em: <https://genius.com/Karol-g-besties-lyrics>. Acesso em: 28 jun. 2023.

²¹ Disponível em: <https://genius.com/Karol-g-bichota-lyrics>. Acesso em: 28 jun. 2023.

²² Disponível em: <https://www.que-quiere-decir.com/bichote/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

épocas de Ivy Queen, como nas canções: *Chika ideal*, do álbum *Real*, de 2003, *Cómo bailo yo* do álbum *Musa*, de 2012, *Quiere castigo* do álbum *Vendetta: The Project* de 2015 e *Pa'l frente y pa' tras* do álbum *Llegó la Queen*, de 2019. Os seguintes trechos são, respectivamente, das músicas de 2003²³ e 2019²⁴:

Junto al **perreo** el frobeteo
el neculeo
el fronteo
el guayeteo matilleo
el tumeteo y blinblíneo

La noche esta buena para un buen **perreo** (It's Ivy Queen)
DJ, que la music no pare que lo queremos' e' **perreo**
La noche esta buena para un buen perreo (Rrra)
DJ, que la music no pare que lo queremos' e' perreo (Shh, shh, pa)
(Tra tra, tra, tra)
Que lo queremos' e' perreo
(Tra tra, tra, tra)

O verbo no infinitivo, *perrear*, também é utilizado, como por exemplo, na música *Venganza*²⁵, do álbum *Diva*, de 2003:

Cuando tu me tienes no me sabes valorar
Ahora tu me pierdes y te pones a llorar, yo
Creo que mis amigas te vieron a ti **perrear**
Tu que nadie no me vas a enganar

²³ Disponível em: <https://genius.com/Ivy-queen-chika-ideal-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

²⁴ Disponível em: <https://genius.com/Ivy-queen-pal-frente-y-pa-tras-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

²⁵ Disponível em: <https://genius.com/Ivy-queen-venganza-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Nas composições mais pop e recentes, encontramos trechos como da canção *Me felicito*²⁶, do álbum *Nattividad*, de Natti Natasha, de 2021:

Me felicito, no te necesito
Ya no soy tu juguete favorito
Ahora **perreo** sola (Yah), jangueo sola
Y de vez en cuando uno nuevo 'tá de moda

E na música *Leyendas*²⁷, de Karol G, com participação de Wisin & Yandel, Nicky Jam, Ivy Queen, Zion, Alberto Styleer, do álbum *KG0516*, de 2021:

Señoras y señores
Bienvenidos al **perreo** intenso 2020, ¿o es 2021?
You heard?
Agarren a su pareja por la cintura, oye
Porque lo que viene, Karol G, no está fácil
Y ellos lo saben
You heard?

Também encontramos muitos anglicismos, como o apelido já citado: *gyal*, e *baby*, presente no *corpus* de Ivy Queen, 49 vezes, de Natti Natasha, 32 vezes, e de Karol G, 130 vezes.

Além das duas artistas caribenhas como exemplo, podemos encontrar, também, o uso de anglicismos, palavras e expressões caribenhas em músicas urbanas de outros países. Por exemplo, *La sandunguera*²⁸, de Nathy Peluso, argentina, de 2018, onde o próprio título é de uma expressão mais utilizada em países caribenhos,

²⁶ Disponível em: <https://genius.com/Natti-natasha-me-felicito-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

²⁷ Disponível em: <https://genius.com/Karol-g-nicky-jam-and-wisin-and-yandel-leyendas-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

²⁸ Disponível em: <https://genius.com/Nathy-peluso-la-sandunguera-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

sandunguera, que significa “que tiene sandunga”²⁹, que pode ser quem faz “graça” ou “músicos ou aficionados que salen de noche tocando instrumentos de música o cantando para divertirse.”³⁰. Na composição, Nathy utiliza também *pana*, no trecho “No sé si yo estoy haciendo musica urba' / Lo único que sé es que me escucha tu pana”, palavra utilizada na região do caribe para “amigo”³¹.

Na música “Business Woman”³², de 2020, Nathy Peluso não utiliza o inglês somente no título, mas também na letra, como: *bitch*, em “Veo tu cara aplastada de gusto en el piso, bitch”, *dirty*, em “No quieres que te guste porque soy dirty, sucia”, e *fucking*, em “Mírame a los ojos, chúpame como a una fucking dama”.

Em outras artistas que produzem músicas mais pop, podemos perceber que esses recursos linguísticos são utilizados apenas em músicas mais dançantes, que utilizam as bases musicais do *reggaeton*, ou seja, as composições mais pop não utilizam estrangeirismos nem elisões, enquanto as composições mais dançantes usam e abusam, principalmente deste segundo recurso. Por exemplo, a colombiana Elsa y Elmar, que não utiliza, na maioria das suas composições, os recursos estudados, e tem letras como da música *Kmbiar*³³, de 2015, sem gírias e demais expressões, enquanto sua música mais dançante, intitulada *Atravesao*³⁴, tem o seguinte verso:

Mira bien, **pa'lao** y lao porque vengo a cien
Nunca pensé que iba a volverte a ver
Pero quiero vivirlo todo, tú atento
Me tiro **pa'l** momento y luego ya veré

²⁹ Disponível em: <https://dle.rae.es/sandunguero>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³⁰ Disponível em: <https://dle.rae.es/parranda#Buquuf1>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³¹ Disponível em: <https://dle.rae.es/pana>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³² Disponível em: <https://genius.com/Nathy-peluso-business-woman-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³³ Disponível em: <https://genius.com/Elsa-y-elmar-kmbiar-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

³⁴ Disponível em: <https://genius.com/Elsa-y-elmar-kmbiar-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

No mesmo sentido, temos a cantora chilena, Cami, cantora pop, cuja música mais dançante se chama *Perreo pa las nenas*³⁵. Vide trecho:

Bienvenida al Edén (-Den), donde Eva no pregunta por él
Donde la serpiente ya no sabe qué hacer
Porque **la' mujere'** van pidiendo placer
Ay, pidiendo placer
Perreo pa' lo' nene', perreo pa' la' nena'
Más pa' la' nena', más pa' la' nena'
Perreo pa' la' nena', perreo pa' la' nena'
Ba-Ba-Baila more-, ba-ba-baila morena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos linguísticos destacam o uso comum de anglicismos, americanismos e indigenismos no dialeto urbano caribenho, bem como, muito presentes nas suas composições, que empregam seu modo de falar no seu modo de cantar como reflexo da sua personalidade; a sua liberdade ao falar e ao cantar ainda que tão marginalizados, no processo que Lucchesi chama de *apartheid social*.

O gênero musical urbano caribenho surgiu nos anos 1980, a partir de gêneros urbanos estadunidenses, panamenhos e porto-riquenhos, tendo destaque a partir dos anos 2000 e crescendo exponencialmente na última década. Com essa difusão do gênero nos últimos anos, o *reggaeton* vem deixando de ser um gênero caribenho e se tornando um ritmo latino-americano, levando consigo as características do falar da região. Sendo assim, o modo de falar marginalizado das periferias do caribe hoje viajam através das músicas até as músicas populares de outros países.

Além do léxico, uma característica muito incutida na América Latina como estilo urbano é o uso de elisão ao falar e escrever, e este modo veio se expandindo junto do gênero. As letras de

³⁵ Disponível em: <https://genius.com/Cami-perreo-pa-las-nenas-lyrics>. Acesso em: 29 jun. 2023.

músicas na *Internet* são transcritas como são cantadas, ou seja, as elisões são marcadas com um apóstrofo, deixando claro aquela forma de cantar. Assim, através de músicas, formas de falar periféricas do caribe, rejeitadas pela língua culta, são difundidas pelo espanhol de todo o continente, se tornando muito presente no nosso convívio, principalmente no Brasil, onde mais consumimos o espanhol através de mídias.

Em suma, estudos dos processos linguísticos atuais nos permitem entender como o curso de mudança das línguas através do tempo, assim como acompanhar sincronicamente este progresso.

REFERÊNCIAS

CASTILLO, Y. B., CRUZ, L. R. El uso de anglicismos en canciones del género reggaetón. *ONOMÁZEIN*, Chile, v. 56, 68-79, janeiro 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8551124.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

CÓRDOBA, A. L. P.; CAMACHO, R. G. A expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 404-424, abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2148/1804>. Acesso em: 19 jun. 2023.

LUCCHESI, D. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 249-274. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LUCCHESI, D. O preconceito linguístico e o apartheid social brasileiro. In. LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 19.

MIRANDA, R. S. Bienaventurado el que escuche este liriqueo: Negotiating latinidad through reggaeton. **Latino Studies**, nº 20, 498-526, jun. 2022.

MONTEIRO, Clara Martins. Funk e Reggaeton: uma periodização histórica comparativa. In: Simpósio Internacional de Cultura e Comunicação na América Latina. **Anais ...**, nº 4, 2019, São Paulo.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. **La lengua española en su geografía**. Madrid: Arco/Libros, 2014.

OLIVEIRA, Dennis de (Coord.) Pensamento crítico latino-americano, investigações participativas e epistemologias decoloniais. São Paulo: **Extraprensa**, 2019. 798-811.
Disponível em: https://clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle.php?id_libro=1761&pageNum_rs_libros=1&totalRows_rs_libros=1219&orden=novedad/. Acesso em: 07 mai. 2023.

RIBEIRO, A. C. **A realização do sujeito pré-verbal em orações não finitas no espanhol caribenho**. Dissertação. (Metrado em Língua e Cultura) - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA. Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31542>. Acesso em: 19 jun 2023.

VANĀKOVÁ, P. Studying the vocabulary of reggaeton song lyrics. **Topics in Linguistics**, Nitra, v. 23, 63-88, dezembro 2022. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.2478/topling-2022-0012>. Acesso em: 07 mai. 2023.

LÍNGUA, VARIAÇÃO E NORMA NA GRAMATIZAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Fernanda Silva Freitas¹

INTRODUÇÃO

Nas sociedades que possuem forte cultura de língua escrita e de normatização linguística, é comum que muitos falantes vejam ‘língua’ e ‘gramática’ como sinônimos. Esse raciocínio advém de uma noção de “língua ideal”, que deve ser almejada pelos membros da comunidade e empregada para ser um “bom falante”. Para que tal noção seja vigente e tenha força suficiente para influenciar as escolhas linguísticas de um grupo de falantes, é necessária a existência de um dispositivo ideológico e de um aparato institucional definidor do que é correto, segundo explica Monteagudo (2013, p. 40).

A escola, por exemplo, faz parte desse aparato institucional, já que nela os alunos têm contato com um ensino direto do que se considera correto na língua materna de uma determinada comunidade. São os usos prestigiados pelos falantes os que constituem as gramáticas e livros didáticos utilizados nas salas de aula, enquanto aqueles mais estigmatizados normalmente não o fazem. Assim, as formas são consideradas parte da língua quando se vêm representadas nas gramáticas, caso contrário, é como se não fossem “língua” e seus usuários não fossem falantes daquele idioma.

A cultura hispanofalante é um bom exemplo do que descrevemos acima. Em 1492, sai à luz a primeira gramática de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq). E-mail: fsfreitas21@gmail.com. Orcid 0000-0001-5355-120X

língua espanhola, iniciando uma cultura que, menos de três séculos depois, tem sua consolidação na criação da RAE (*Real Academia Española*), uma instituição que tem o propósito de “limpar, fixar e dar esplendor” ao castelhano, como bem se vê em seu lema. A *Real Academia* tem um longo histórico de produção de gramáticas, dicionários e ortografias e é comum que os falantes de língua espanhola se refiram a essas produções para determinar se um uso “existe” ou não, o que dá uma ideia da dimensão da autoridade normativa de tal instituição.

Desse modo, interessa-nos observar como a gramática pode ser tomada como um espaço para refletir sobre a documentação da língua e de suas variedades. Para tanto, este capítulo contará com um panorama da história de produção de gramáticas de língua espanhola, seguido por uma revisão do estado da arte de estudos sociolinguísticos feitos sobre a historiografia da gramática em língua espanhola (LE) e, finalmente, será proposto um estudo sociolinguístico, levando em conta as formas pronominais de tratamento e sua descrição nas gramáticas de língua espanhola.

1. UMA INTRODUÇÃO À GRAMATIZAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

A língua espanhola, assim como outras línguas europeias, tem no Renascimento sua consolidação como língua da nação, um processo que caminhou lado a lado com a unificação do próprio território do que viria a ser a Espanha. A primeira gramática de língua espanhola, de Antonio de Nebrija, foi publicada em 1492 e é contemporânea, portanto, de diversos eventos importantes para a consolidação do império espanhol, como a tomada do Reino de Granada (1492) e a chegada dos navegadores espanhóis às terras americanas (1492). Em meio a tais acontecimentos, o castelhano vinha sendo imposto como a língua do império, em detrimento das demais que também eram faladas na região (Calero Vaquera, 1986, p. 13).

A partir desse projeto de unificação, publicam-se mais manuais com a intenção de registrar o castelhano e sistematizá-lo.

Como explica Ramajo Caño (1987, p. 24), as obras desse período carregam fortemente a influência dos antecedentes greco-latinos, ainda que o próprio objetivo de apresentar o castelhano como uma língua diferente afaste tais obras de alguns elementos da gramática latina, como a divisão de classes de palavras que é proposta pelos primeiros gramáticos da língua espanhola, por exemplo. No mais, a produção de gramáticas entre os séculos XVI e XVII não se mostra muito extensa e muitas obras ainda se baseiam na de Nebrija, com poucas exceções (Calero Vaquera, 1986, p. 14-15).

Ainda no século XVII, sai à luz a gramática francesa de Claude Lancelot y Antoine Arnauld, a *'Grammaire générale et raisonnée'* (1660), que inaugura uma corrente de pensamento mais logicista e que busca incluir a lógica nas análises linguísticas, ademais de introduzir a noção de gramática geral, sob a qual todas as línguas naturais se encontrariam inscritas. Essa gramática tem influência, ainda que tardia, no pensamento gramatical espanhol dos séculos XVIII e XIX.

Na primeira metade do século XVIII, o cenário de descrição linguística na Espanha tinha por tema a preservação do “idioma do Século de Ouro”, o que explica o surgimento da RAE, instituição cuja missão era “limpar”, “fixar” e “dar esplendor” à língua espanhola. A instituição pública sua primeira gramática apenas na metade seguinte do século, e poucas são as obras publicadas por outros autores. Ainda assim, destacam-se autores como Benito Martínez Gómez Gayoso, cuja gramática foi pensada como uma “obra-ponte” para os estudos da língua latina. Ela, porém, vai além de simplesmente sistematizar as partes de uma língua e apresenta também seus traços mais usuais (Calero Vaquera, 1986, p. 17).

A produção de gramáticas se intensifica na segunda metade do século e se pode ver com maior clareza a influência do racionalismo francês nessas novas publicações, como na gramática de Benito de San Pedro, de 1769. A primeira gramática da RAE, de 1771, por mais que esteja ainda muito associada à tradição latina, também assume um caráter racionalista, uma vez que em seu prólogo se vê exposta a noção de gramática geral “comum a todas

as línguas” (Girón Alconchel, 2007, p. 67). Nesse momento, ainda segundo Girón Alconchel (*ibidem*), também se tem registro de gramáticas filosóficas de língua espanhola.

O século XIX começa, portanto, com o advento das gramáticas filosóficas na tradição espanhola, devido a uma influência tardia de gramáticas francesas publicadas posteriormente à famosa gramática de *Port-Royal*. Esse movimento ocorre em paralelo à produção de gramáticas racionalistas – agora mais intensificada que no século anterior –, já que nesse momento ainda se busca encontrar, através da lógica, as regras que seriam comuns a todas as línguas.

Em meio ao método lógico e filosófico, destaca-se a gramática de Vicente de Salvá (de 1831), que teve tamanha difusão a ponto de influenciar outra gramática icônica do século XIX, como a de Andrés Bello (de 1847). Trata-se de uma gramática voltada à descrição da língua espanhola, algo que fica claro em seu título: ‘*Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*’.

Essa gramática, ainda que não se afaste totalmente da tradição racionalista (Calero Vaquera, 1986, p. 20), registra muitas regras baseadas no uso dos falantes, como no caso em que explica o uso do agora pronome *usted*. Neste caso, Vicente de Salvá lança mão dos contextos de uso desse pronome ao explicá-lo, dizendo que se utiliza com pessoas desconhecidas ou com as quais não temos muita familiaridade e, ainda, que seu uso se opõe ao tratamento com o pronome *tú*, já que este sim se utiliza entre familiares, ou desde um amo a seu criado, entre outros (Salvá, 1835, p. 159).

Além da tradição racionalista, na segunda metade do século XIX, também se vê o que alguns autores classificam como a “época de ouro” da RAE, com a publicação quase bienal de novas edições de gramáticas acadêmicas. Desse modo, tem-se uma tradição normativa na gramática espanhola, que continuará até o presente, ainda que com uma frequência bem menor de publicações nos anos seguintes.

Como consequência do processo de independência dos países hispanofalantes, nesse mesmo século XIX, a história do registro e

prescrição da língua espanhola passa a ter nuances diferentes na Espanha e nas novas nações na chegada do século seguinte. Segundo Girón Alconchel (2007, p. 76), tem-se um declínio da abordagem lógica, embora ainda se encontre muito presente, bem como a abordagem de herança greco-latina. Por outro lado, no continente americano, as principais questões são o desenvolvimento de uma metodologia sincrônica e a discussão sobre qual o lugar reservado ao espanhol da América nas gramáticas ali publicadas.

O florescimento de diferentes abordagens teóricas após a consolidação da Linguística moderna teve impacto direto na produção de gramáticas de língua espanhola. Desse modo, ao longo do século XX, há um aumento na produção de manuais, assim como também se verifica uma maior diversidade na abordagem teórico-metodológica que assumem. Paralelo à tradição normativa da RAE, na década de 1950, por exemplo, há um fortalecimento da abordagem estruturalista, como reflexo das obras de Saussure e Bloomfield, que se consolida depois de quase trinta anos (Girón Alconchel, 2007, p. 82). Ademais, nesse momento também há publicações mais alinhadas ao funcionalismo e ao gerativismo, ainda que, em um primeiro momento, não tenham recebido uma resposta tão positiva.

Finalmente, a discussão gramatical atual muito se parece à do final do século XX: muitas abordagens teóricas são apresentadas concomitantemente, porém a atenção se encontra mais dirigida ao falante, ao contexto de produção dos enunciados e ao processo comunicativo, uma mudança que se deve ao desenvolvimento da Sociolinguística. Conforme mencionado anteriormente, a realidade de produção gramatical espanhola agora se separa entre Espanha e América hispanofalante (*ibidem*, 2007, p. 85). Nesse cenário, as correntes teórico-metodológicas que circulam nos dois espaços são similares, porém com a diferença já supracitada de que, nos países americanos, há uma preocupação pelo ensino da gramática e pelo tratamento de suas respectivas singularidades dialetais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS (SOCIO)LINGUÍSTICOS NA HISTORIOGRAFIA DA GRAMÁTICA NA ESPANHA

No que diz respeito ao campo de estudos da história da produção de gramáticas em língua espanhola, dois tipos de pesquisa são bastante recorrentes: em primeiro lugar, os de base teórica, que buscam delimitar quais as correntes de pensamento predominantes durante cada período, ademais de como e quando essas linhas teóricas começam a ser incorporadas nos métodos dos gramáticos hispanos. A primeira seção deste capítulo, especialmente, beneficiou-se das informações advindas desse tipo de pesquisa.

Por outro lado, é também frequente a eleição de algumas formas, dentro de uma classe de palavras, como tempos e modos verbais, advérbios, entre outros, para em seguida analisar sua descrição e prescrição nas gramáticas. Tais estudos podem tanto ter caráter sincrônico, levando em conta apenas um contexto de produção de um ou mais manuais, como podem também elencar diversas gramáticas de datas diferentes e extrair de cada uma delas a definição dada à forma escolhida, realizando, assim, um estudo diacrônico da descrição e prescrição dessa forma linguística.

Ambas as abordagens são extremamente frutíferas para o campo de discussão da história de produção de gramáticas de LE. Enquanto uma delas ajuda a entender melhor como o contexto social, filosófico e linguístico de cada época interfere no pensamento gramatical, a outra traz um panorama da evolução de certas formas linguísticas no que diz respeito a seu tratamento e registro. A seguir se apresentam algumas pesquisas já feitas e as discussões por elas suscitadas.

A professora Calero Vaquera, em seu estudo intitulado *“La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios”* (2009), demonstra em que medida os materiais didáticos de ensino gramatical do século XVIII incorporaram as novas ideias linguísticas advindas da França. Ela

constata que, o conceito de gramática escolar só passa a existir a partir do surgimento dessa disciplina nas instituições de ensino, o que ocorre durante o século XVIII. Nesse momento, há um fortalecimento da defesa do ensino das línguas romance em detrimento do latim, tanto para seu entendimento e “bem falar”, no caso do espanhol, quanto para alguns fins específicos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado de inglês e francês (Calero Vaquera, 2009).

Os resultados apontados pela autora são muito pertinentes para pensar a motivação da elaboração de manuais como as gramáticas, já que vimos que a produção deles se intensifica quando há uma maior valorização do uso da língua e de seu domínio para ter acesso a determinados espaços. No caso do século XVIII, tanto se vê uma necessidade de “unificação” e “polimento” do castelhano como forma de criar uma identidade nacional do então império espanhol, como também seu uso como ferramenta para voltar ao latim clássico.

Outro estudo interessante é o de Fernández Martín (2013), que documenta a evolução do registro das formas pronominais de tratamento de plural na língua espanhola (*vosotros/ustedes*) falada na península. Para tanto, partiu-se da compilação de um corpus multitextual de obras em língua espanhola publicadas entre 1700 e 1939, para em seguida buscar pelas formas *vosotros/ustedes* e suas variações. Esse *corpus* foi composto pelos seguintes tipos de texto: gramáticas monolíngues de espanhol como língua materna e estrangeira, peças teatrais e textos jornalísticos publicados em diferentes partes da Espanha.

A autora explica que a necessidade de compilação de um novo *corpus* em detrimento do uso de algum já existente se deu principalmente porque as amostras de uso dos pronomes analisados não eram suficientes para o estudo ou, em alguns casos, sequer havia amostras para ser coletadas. Ademais, também houve a ocorrência de “falsos positivos” em certas buscas, ou seja, de formas que pareciam ser uma variação na escrita de um pronome

de tratamento, mas, observado seu contexto de produção, podia-se logo notar que não o eram:

Ahora bien, en estudios específicos, como el que planteamos en este caso, los datos que estos corpus arrojan deben ser siempre contrastados y analizados cualitativamente. Baste el siguiente ejemplo extraído del CORDE que demuestra el peligro de los cómputos a ciegas. [...] Al realizar la búsqueda del pronombre vos otras (aún con separación gráfica), el CORDE arroja [...] [una ocurrencia] donde se comprueba claramente que no se trata del pronombre de segunda persona del plural femenino, sino del pronombre vos próximo al determinante indefinido otras que forma parte de otro sintagma nominal (Fernández Martín, 2013, p. 11).

Em trabalhos como esse, se ressalta o papel das gramáticas como documentos históricos que registram os comportamentos linguísticos de sua época. É evidente que fatores como a cultura normativa, que dá destaque a alguns usos e reprime outros, ou mesmo a limitação física do que se pode registrar de uma língua em um livro impresso alteram a realidade linguística que nele se imprimirá. No entanto, se o pesquisador mantém isso em mente, pode retirar, mesmo dentro desse tipo de obra, importantes dados sobre o comportamento linguístico da época analisada, principalmente ao se tratar de um recorte temporal que ainda não contava com ferramentas fáceis de gravação de voz.

3. UMA PROPOSTA DE ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO A PARTIR DA HISTORIOGRAFIA DA GRAMÁTICA: A FORMA DE TRATAMENTO NA GRAMÁTICA ESCOLAR ESPANHOLA

A partir da base fornecida pelas duas pesquisas supracitadas, interessa-nos propor um estudo similar ao de Fernández Martín (2013), em que se analisa a descrição e prescrição das formas pronominais de tratamento nas gramáticas escolares de língua espanhola. A seguir, nos dedicamos a apresentar um pouco melhor

o cenário linguístico do uso das formas de tratamento em LE e as demais informações metodológicas necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A língua espanhola moderna conta com um paradigma de formas pronominais de tratamento para um ou mais interlocutores. Os dois tipos de pronomes são variáveis, cujas variantes correspondem a diferentes pontos em um espectro, onde um extremo corresponde, segundo a norma-padrão, a um nível máximo de familiaridade e o outro, de máximo distanciamento. Tais formas, na maioria das comunidades hispano-falantes, correspondem, no singular, a *'tú'* para contextos de familiaridade, podendo ser substituído pelo pronome *'vos'* em países do cone sul (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai) e da América Central. Já para marcar maior distanciamento ou respeito, a forma preferida é *'usted'*, de modo geral.

Segundo Monteagudo (2013, p. 29), a variação decorrente pelo contexto de produção de um ato de fala é denominada variação diafásica, em que se teria uma alteração no estilo/registo elegido pelo falante. A seleção de contextos relevantes para definir um ato de fala pode variar, porém, normalmente, diz-se que são estes os condicionantes: a) o grau de familiaridade; b) a formalidade da ocasião e c) o propósito do ato de comunicação em questão.

As diferenças no uso das formas pronominais de tratamento estão condicionadas por fatores extralinguísticos, tanto por determinar diferentes pronomes para diferentes contextos de uso, quanto por dar-se de forma distinta a depender da região. Assim, pode-se dizer que, dentro da variável expressão de P2/P5² na língua espanhola, tem-se primeiramente variantes diafásicas, já que o emprego de uma ou outra forma está condicionado pelo grau de familiaridade entre os interlocutores. Por outro lado, posto que cada região hispanofalante pode empregar pronomes diferentes

2 Expressão da segunda pessoa do discurso, sendo P2, a forma do singular, e P5, a do plural.

para adequar-se a diferentes níveis de familiaridade/respeito, configura-se também um cenário de variação diatópica.

Esse cenário de variação configurou-se, segundo Calero Vaquera (2009) e Fernández Martín (2013), a partir do século XVIII e se consolidou ao longo do século seguinte. Assim, o recorte temporal para seleção dos textos começa no século XIX e se estende até a primeira metade do século XX – como pudemos ver que é comum nos trabalhos que analisam o sistema pronominal de tratamento da língua espanhola. Quanto ao local de publicação, de modo a abarcar também o que ocorre com as variedades do espanhol americano, podem ser coletadas obras também desses países, como Argentina e México, por exemplo.

Quanto ao tipo de manual coletado, são escolhidas as gramáticas escolares, o que é mais um motivo para escolher o recorte temporal supracitado porque, conforme visto na seção anterior, é a partir desse momento que se pode de fato falar em gramáticas escolares, redigidas para uso na disciplina de língua espanhola nas escolas. Ademais, a motivação didática dessas obras tende a uma maior simplificação do que nelas é explicado, o que pode ser conflitante com o estado de menor estabilidade do sistema de pronomes de tratamento espanhol durante o século XIX, por exemplo. A quantidade de gramáticas por século e por região depende da quantidade de tempo e recursos do pesquisador, porém, ressaltamos a importância de haver ao menos uma gramática para cada metade de século e duas de cada região.

Em pesquisas anteriores (Freitas, 2022), aplicamos uma metodologia similar ao analisar a descrição do sistema pronominal de tratamento da LE em gramáticas escolares publicadas na Espanha durante os séculos XVIII e XIX. Nessa pesquisa, coletamos duas gramáticas para representar cada século, uma de cada metade, o que resultou em um total de quatro obras analisadas. De modo a verificar como os pronomes de tratamento eram descritos, analisamos as seções destinadas a eles nas gramáticas e voltamos à introdução/prefácio para encontrar mais informações sobre o contexto social e teórico de produção de cada gramática. Além

disso, também fizemos uma busca por palavras-chave em todo o documento das gramáticas, objetivando encontrar possíveis frases-exemplo de outras seções que pudessem utilizar tais pronomes como sujeito/complemento.

A busca de palavras pode ser muito pertinente neste tipo de pesquisa, como bem o foi nesse caso. No entanto, vale ressaltar o que observa Fernández Martín (2013, p. 9): a língua espanhola, mais que a portuguesa, permite a omissão do sujeito em suas construções, o que resulta no fato de que a forma verbal empregada é, frequentemente, a única indicadora de qual pronome está aí sendo utilizado. Ademais, em alguns casos, pode ainda haver coincidência entre a forma verbal para diferentes pessoas do discurso, como é o caso de *usted* e *él/ella*, dificultando a determinação, à primeira vista, de qual o pronome utilizado na frase.

Essas duas características significam que o retorno de frases com os pronomes explícitos poderá resultar um pouco baixo. Esse foi o caso de nossa pesquisa, que teve apenas uma ocorrência com o pronome aparecendo de fato na frase:

Por outro lado, a forma '*usted*', ainda que não seja contemplada na seção de pronomes dessa gramática, aparece em um exemplo trazido pelo autor, na seção 'Parte quarta – del verbo': "*El futuro significa mandar que una cosa se haga: v. gr. harás que Antonio venga a cumplir su palabra, dirán ustedes a Pedro [...]*" (Freitas, 2022, p. 21).

Após o levantamento desse dado, optamos por não buscar nos exemplos outras formas que pudessem ter tais pronomes implícitos. Caso tal resultado leve os pesquisadores a buscar por formas aparentemente conjugadas em *vos* ou *usted*, é muito importante observar se o restante da frase/fragmento de texto confirma que se trata mesmo desses pronomes, para poder utilizá-las como amostra.

É importante ressaltar que essa mesma abordagem teórico-metodológica pode ser utilizada para traçar um histórico de outras formas da língua espanhola, sejam elas outros tipos de pronomes

ou outras estruturas que apresentam igual ou semelhante estado de variação. A cultura gramatical hispânica, por ser tão forte, tem uma grande quantidade de obras que podem ser consultadas tanto para traçar uma linha do tempo mais teórica, quanto para observar os fenômenos de variação e ver quais deles culminaram nas mudanças que já conhecemos.

Finalmente, destaco a importância de voltar os olhos para as produções gramaticais referentes ao espanhol americano. Por mais que as razões para que se façam mais pesquisas sobre o cenário gramatical peninsular sejam evidentes, já que é a região de onde surge o castelhano e com maior foco de produção gramatical, os países hispano-falantes também possuem uma cultura gramatical. Essa cultura, tanto antes quanto depois da independência, sofre influência do que se postula na Espanha, mesmo tendo, dentro de cada país, comportamentos linguísticos diferentes. Tal cenário parece mostrar-se especialmente frutífero para pesquisas contrastivas entre o que se produz nesses lugares e o que se prescreve nas gramáticas aí produzidas e utilizadas.

REFERÊNCIAS

CALERO VAQUERA, María Luísa. **Historia de la gramática española (1847-1920)**: de A. Bello a R. Lenz. Prólogo de José A. de Molina Redondo. Madrid: Editorial Gredos, 1986.

CALERO VAQUERA, María Luisa. La recepción del análisis (lógico y gramatical) en manuales escolares españoles del XVIII: deudas y silencios. In: GARCÍA MARTÍN, José María; GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (Coord.). **Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX**. Cádiz: Editoriales Universidad de Cádiz, 2009, p. 63-75.

GIRÓN ALCONCHEL, José. Corrientes y períodos en la gramática española. **Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos**. Madrid: Arco Libros, 2007, p. 57-88.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Elisabeth. *La oposición vosotros/ustedes en la historia del español peninsular (1700-1931)*. Granada: Universidad de Granada, 2013.

FREITAS, Fernanda Silva. **As formas de tratamento nas gramáticas escolares espanholas: uma análise diacrônica**. 2022. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

FREITAS, F. S.; ARAUJO, L. S. As formas de tratamento nas gramáticas escolares espanholas dos séculos XVIII e XIX. **Anais. Fórum Linguístico**, [no prelo].

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-48.

RAMAJO CAÑO, Antonio, **Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1987.

SALVÁ, Vicente de. **Gramática de la lengua castellana según ahora se habla**. 2 ed. Valencia: Librería de los ss. Mallen y Sobrinos, 1835.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA EM USO NO CONTEXTO DE ENCARCERAMENTO

Jéssica Fernandes Silva¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo pretende mostrar, mediante análises (socio)linguísticas, como a linguagem está presente na vida das pessoas que estão inseridas no sistema carcerário brasileiro e como essa característica linguística está ligada diretamente à realidade do falante, às atitudes, ao modo de vida, aos valores e à visão de mundo.

Para uma melhor discussão, o capítulo está dividido em três seções. No primeiro, conheceremos a comunidade de fala desses indivíduos. Na seção dois, será realizado um levantamento de estudos já realizados na área. No terceiro e último, será realizada uma análise (socio)linguística de um trecho de uma entrevista do ex-presidiário “Pedrinho Matador”, concedida ao repórter Roberto Cabrini, a fim de identificarmos gírias da comunidade encarcerada em sua fala.

1. ALGUMAS DEMANDAS DA COMUNIDADE DE FALA ENCARCERADA

Segundo Michel Foucault (2002), a linguagem é o espaço no qual a verdade se revela e se expressa, não no sentido de haver uma verdade oculta esperando ser traduzida em palavras, mas sim porque a construção discursiva é essencial para a constituição da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: jessicafernandessilva19@gmail.com. Orcid 0000-0001-8419-214X

realidade. A linguagem não apenas designa objetos, mas também lhes confere significado.

A dinâmica do cotidiano das prisões é caracterizada por configurações singulares, nas quais os indivíduos estabelecem suas próprias leis, códigos, repertórios linguísticos, padrões de comportamento, práticas culturais e formação de grupos. Além disso, eles conseguem desenvolver uma linguagem como uma prática sociocultural que gera uma ampla variedade de significados e relações. Pois, além de desempenhar a função de comunicação, a linguagem na prisão desempenha um papel central na sociabilidade humana, influenciando sua dinâmica e se manifestando como uma forma de resistência dos detentos diante dos mecanismos de controle, disciplina e vigilância do sistema penitenciário.

No ambiente prisional, existem leis internas estabelecidas pelo grupo. Esses códigos não são registrados por escrito, mas são construídos e transmitidos por meio da linguagem utilizada pelos detentos. A linguagem desempenha um papel crucial como um elemento de sobrevivência dentro do ambiente prisional. Isso ocorre porque os grupos ou facções presentes ditam regras não documentadas, mas que devem ser seguidas pelos detentos. Aqueles que se encontram nesses ambientes estão lá por violarem as normas sociais estabelecidas, mas infringir uma regra interna pode resultar em consequências severas, às vezes, até mesmo ameaçando suas vidas. Essa forma de punição não é permitida pelo nosso sistema legal. Nesse sentido, Stella (2003, p. 115) afirma que:

O homem que está preso por infringir as leis penais vigentes, dentro do cárcere não pode infringir a lei do cão, sob penas mais duras do que as do Código Penal, chegando, muitas vezes, a pagar até com a própria vida (Stella, 2003, p. 115).

Ainda segundo a autora, "tal código não escrito é conhecido por todos os que passaram ou fazem parte do sistema prisional e

por meio da linguagem gíria falada, própria do grupo, é que a lei do cão é divulgada” (Stella, 2003, p. 115).

Dessa forma, o grupo assegurará o cumprimento de todas as normas estabelecidas internamente. Na FEBEM (A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), os internos estabeleceram a regra, que todos os internos devem usar camisa durante as visitas realizadas na instituição. Devido ao confronto gerado pela sociedade e, conseqüentemente, à necessidade de se proteger das pessoas ao redor, o grupo ‘marginal’ precisa criar um método de comunicação criptografado para impedir que indivíduos não iniciados compreendam suas conversas. Dessa forma, busca-se garantir a segurança e estabilidade do grupo.

Segundo Preti (2004), os grupos minoritários produzem distintas formas de linguagem, incluindo a gíria, utilizada por indivíduos que desejam se comunicar entre si sem serem compreendidos por pessoas externas ao grupo, a gíria preserva a significação das palavras, tornando-se assim uma linguagem secreta compreensível somente pelos membros do grupo específico de falantes. Dessa maneira, a gíria mantém a sua função de preservar o sentido dos termos dentro desse contexto restrito. A linguagem dos detentos no Sistema Penitenciário é caracterizada por um léxico peculiar, que contrasta com o uso linguístico da comunidade externa. Essa busca constante por identidade, manifestada de forma agressiva ou não, reflete-se na forma como se comunicam.

Resende (2003, p. 364) lista uma seqüência de aproximadamente 90 palavras junto de suas explicações que “no sistema prisional, nomeiam coisas e ações, que têm significado completamente diverso do que usualmente tais palavras e expressões designam”. A seguir apresentamos algumas delas:

Acender. Denunciar; delatar; acusar.

Alemanha. Pena de longa duração.

Bocuda. Porta da cela.

Boi. Banheiro, instalações sanitárias.

Cabrito. Cadáver, morto.

Comprar bronca. Ter alguma desavença; criar confusão.

Coruja. Cella onde ficam aqueles que desobedeceram a regras do convívio.

Cristalina. Água.

Dar linha. Fugir

Jega. Cama.

Mandar mula. Fazer gozação; zombar; debochar.

Marroco. Café.

Zabelão. Almoço.

(Resende, 2003, p. 365-367).

De acordo com Preti (1984), as variações linguísticas podem ser categorizadas como variações sociais, que visam à autoproteção e à preservação da identidade de um grupo específico, frequentemente marginalizado.

Com o intuito de estabelecer comunicação com o mundo exterior, uma modalidade de comunicação amplamente adotada pelos indivíduos encarcerados consiste no uso de cartas, as quais desempenham um papel significativo em suas vidas, permitindo-lhes estabelecer vínculos com o mundo além dos muros da prisão. Essas correspondências são direcionadas a familiares, amigos, advogados e até mesmo juízes, frequentemente visando solicitar permissões para saídas temporárias ou obter informações relacionadas ao progresso de suas sentenças. Por meio das cartas, esses detentos expressam com frequência suas emoções, transferindo para o papel a realidade na qual se encontram inseridos.

Outra forma de interação bastante utilizada pelos encarcerados, a fim de expressarem suas emoções, são as mensagens escritas em celas, banheiros, como descreve o pesquisador Oliveira (2010), em sua pesquisa de doutorado. Durante a pesquisa, o autor encontrou frases como: “Você é único para o senhor, para ele não há mais nada como você no universo”,

“Deus te ama. Jesus Cristo é meu pastor. Jesus é o caminho” (*ibidem*, 2010, p. 25).

Em suma, os códigos que sustentam a linguagem no cotidiano prisional assumem um papel fundamental na comunicação entre os detentos. Além disso, esses códigos são construídos e compartilhados pelos indivíduos encarcerados, formando uma linguagem peculiar que reflete a realidade e as dinâmicas específicas do ambiente prisional. Por meio desses códigos linguísticos, que podem incluir gírias, siglas e outras formas de comunicação adaptadas ao contexto prisional, os detentos conseguem estabelecer uma identidade coletiva e solidária. Tais códigos desempenham, assim, um papel crucial na adaptação e sobrevivência no ambiente penitenciário.

2. ALGUNS ESTUDOS SOBRE A LINGUAGEM DOS ENCARCERADOS

A fim de analisarmos tais discussões sob a perspectiva de como a gíria se manifesta no contexto dos indivíduos encarcerados, na presente seção, serão apresentados trabalhos de três pesquisadores, Matos *et al.* (2020), Pereira e Sousa (2022) e Tavares (2019), que investigaram, em suas respectivas pesquisas, a linguagem utilizada por indivíduos em situação de encarceramento. Ademais, temos o intuito de explorar como a ideologia e o contexto discursivo podem influenciar o processo comunicativo, acarretando interpretações diversas e dificuldades na comunicação.

Segundo Preti (2004), por meio do seu léxico, a gíria se configura como uma variação linguística peculiar, estabelecendo uma forma específica de expressão para determinados grupos, a qual se diferencia da língua padrão. A sua origem ocorre quando esses grupos se distanciam da sociedade, reagindo à imposição da padronização sociocultural pela ideologia da classe dominante e adotando uma linguagem especial, em contraposição ao uso comum. Esse comportamento linguístico, que reflete o

comportamento social do grupo, almeja originalidade e não se adequa, ou enfrenta dificuldades em se adequar, aos padrões estabelecidos pela sociedade, gerando, dessa maneira, um vocabulário de uso limitado.

Ao analisar gírias do sistema penitenciário do interior do Tocantins, Matos *et al.* (2020) relata que o interesse em conduzir sua pesquisa surgiu da convivência com seu cônjuge, que atuava como agente prisional e ocasionalmente reproduzia gírias do ambiente prisional em seu dia a dia. Segundo a autora, as expressões "cagueta", "latada" e "pela porco" ilustram gírias utilizadas no âmbito do sistema prisional, as quais seu cônjuge também reproduzia, levantando assim a sua curiosidade acerca das gírias utilizadas por esse grupo.

Apesar de a linguagem ser amplamente reconhecida como um instrumento de comunicação entre indivíduos, visando facilitar a compreensão mútua, é relevante observarmos que pessoas privadas de liberdade tendem a buscar compreensão apenas dentro de seu grupo específico, valendo-se de uma linguagem criptológica. Segundo Matos *et al.* (2020), o uso dessa linguagem, no contexto dos indivíduos encarcerados, configura-se como um método empregado pelo grupo com o intuito de evitar compreensão por parte da sociedade em geral e das autoridades policiais. Utilizando essa linguagem codificada como uma estratégia para facilitar a prática de crimes, visando evitar serem prontamente identificados.

Ademais, ao se comunicarem dessa forma, conseguem estabelecer um sistema de comunicação interno que contribui para a manutenção do sigilo e da clandestinidade de suas atividades ilícitas. Em um estudo realizado na antiga Casa de Detenção de São Paulo, Stella (2003, p. 164) destaca que "a gíria, meio de identificação entre os detentos, no interior do presídio, configura um código, muitas vezes desconhecido, quase sempre, até pelos guardas".

Essas particularidades da linguagem, empregadas no ambiente prisional, ressaltam a complexidade e a importância de compreender o fenômeno sociolinguístico presente neste contexto.

Abordando a temática exclusiva das encarceradas, as pesquisadoras Pereira e Sousa (2022) trazem gírias empregadas por um grupo, com uma representatividade ainda mais limitada: as mulheres encarceradas. Segundo Pereira e Sousa (2022), o sistema carcerário do Brasil não atende adequadamente às necessidades das mulheres que estão encarceradas, o que acarreta violação de seus direitos fundamentais. Através da análise linguística, as pesquisadoras investigaram o reflexo e a manifestação dessas desigualdades no dia a dia das mulheres em situação de encarceramento, enfocando, em particular, o uso e a criação de gírias como uma forma de resistência diante da segregação imposta pelo Estado e pela sociedade.

De acordo com Pereira e Sousa (2022), no contexto das mulheres encarceradas e das penas que enfrentam, é possível identificar uma linguagem distinta, caracterizada por gírias de grupo. Nesse sentido, a gíria se apresenta como uma forma de inovação lexical (Eckert, 2003), embora, na maioria das vezes, seja composta por termos já existentes no idioma, por meio de criações metafóricas (Preti, 1984), que de certa forma refletem o ambiente social no qual ela surge.

Nesse contexto, é possível realizar uma divisão das gírias em duas categorias distintas. Em primeiro lugar, temos as gírias em sentido estrito, que preservam seu caráter secreto, constituindo-se como vocábulos desconhecidos para aqueles que estão fora do grupo ao qual pertencem, Preti (1984) as denomina como gírias de grupo. Em segundo lugar, temos as gírias comuns, que são termos do léxico que ultrapassaram as fronteiras do grupo e se tornaram conhecidos e, inclusive, utilizados por indivíduos que não fazem parte desse grupo específico.

O estudo realizado por Pereira e Sousa (2022) foi conduzido com 19 mulheres, ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2022, no Conjunto Penal Advogado Nilton Gonçalves, na cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Durante a pesquisa, de caráter qualitativo, as autoras trazem alguns dados como: 61% (sessenta e um por cento) das detentas estavam sendo enquadradas na Lei de

Drogas, enquanto 39% (trinta e nove por cento) foram presas por outros tipos de delitos. Percebemos no decorrer do estudo, que essas mulheres são formadas, em sua maioria, por mulheres com baixa escolaridade, negras, solteiras e mães. Quando categorizadas sob a égide da Lei de Drogas, essas reclusas são categorizadas como “*Mulas*”, gíria utilizada para designar indivíduos envolvidos no transporte de substâncias entorpecentes de um local para outro, seja entre diferentes estados ou outras regiões.

O trabalho de Tavares (2019), abordou a escrita das pessoas encarceradas e realizou uma pesquisa de caráter etnográfico acerca das práticas sociolinguísticas escritas de pessoas presas. A pesquisa investiga como a linguagem é utilizada pelos presos como forma de resistência, expressão e possível caminho para o desencarceramento. A dissertação de Tavares (2019) destaca a utilização de cartas pelos presos como meio de questionar suas penas e solicitar reduções. Embora as vozes dos presos sejam desacreditadas e, como consequência, silenciadas, os presos fazem uso de uma rasura, uma brecha, que consiste na escrita direcionada ao magistrado.

Segundo Tavares (2019), embora a escrita seja uma instância de poder, é permitida aos presos, pois possibilita o estabelecimento de contato com aqueles encarregados de julgar suas situações no ambiente prisional. Nesse sentido, por meio de uma estratégia denominada rasura no sistema, eles buscam a liberação de suas vozes ao redigir petições, visando o desencarceramento.

Ao realizar essa revisão dos estudos já realizados nessa área, as análises revelaram que as gírias utilizadas por grupos no sistema carcerário têm uma finalidade que vai além da simples comunicação secreta. Elas também desempenham um papel importante na identificação desses grupos. Em suma, essas gírias possibilitam que esses grupos se destaquem e expressem suas crenças, alegrias e dificuldades enfrentadas no ambiente prisional. A linguagem gíria torna-se essencial para todos aqueles que desejam se comunicar no Sistema Penitenciário, servindo como um meio de diferenciação.

3. UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA ENTREVISTA COM "PEDRINHO MATADOR"

Na última seção deste trabalho, será realizada uma análise sociolinguística de um trecho da entrevista intitulada "A mente do matador"², conduzida por Roberto Cabrini, para o programa *Conexão Repórter*. O entrevistado é Pedro Rodrigues Filho, mais conhecido como "Pedrinho Matador".

Segundo Silva (2019), Pedro Rodrigues Filho nasceu em Santa Rita de Sapucaí, região Sul de Minas Gerais. Após cumprir uma pena de 42 anos de prisão, a mais longa já cumprida por um homem no Brasil até o momento, ficou conhecido pela justiça como "Pedrinho Matador". Ele é considerado o maior *serial killer* da história do Brasil e está entre os 5 maiores *serial killers* do mundo. Após sair da cadeia, adotou o nome de "Pedrinho ex-matador". No dia 05 de março de 2023, Pedrinho foi assassinado.

De acordo com Chauí (2006), ao considerarmos a linguagem em um sentido amplo, que engloba língua e fala, identificamos quatro elementos constituintes: (i) fatores físicos, como aspectos anatômicos, fisiológicos, neurológicos, motores e sensoriais, que nos permitem falar, ouvir, escrever e ler; (ii) fatores socioculturais, responsáveis por determinar as diferenças entre as línguas e as formas de linguagem utilizadas pelos indivíduos; (iii) fatores psicológicos, que abrangem aspectos emocionais, afetivos, perceptivos, imaginativos, memórias e inteligência, despertando a necessidade e o desejo de informação e comunicação; e (iv) fatores linguísticos, relacionados à estrutura e ao funcionamento da linguagem, influenciando nossa competência e desempenho na sua utilização.

Segundo Coelho e Mesquita (2013), diante dessa caracterização complexa, que engloba aspectos que têm um impacto direto na vida do indivíduo, é importante reconhecer que a língua não pode ser simplificada como um mero conjunto de signos e regras de combinação, pois ela é influenciada por uma

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=htVjVUXf2n4&t=373s>

interação entre fatores físicos, socioculturais, psicológicos e linguísticos.

No trecho da reportagem a seguir, apresentamos um breve diálogo que demonstra uma das diversas gírias que são utilizadas pelos encarcerados. Adotaremos as seguintes abreviações para cada participante: R (repórter) e P (entrevistado, Pedrinho). A seguinte passagem foi transcrita de "A mente do matador", disponível no *YouTube*. Trecho da entrevista (2019):

R: Você se considera uma pessoa manipuladora?

P: Pra poder matar depois?

R: Pra poder matar depois.

P: Eu fazia isso. Hum.

R: Exatamente.

P: É, às vezes quero matar uma pessoa e sem a pessoa saber, trata elas bem, pra, pra né, pra poder pegar, aquele "xaveco de cadeia" antigamente, né.

Ao efetuarmos essa análise, inicialmente direcionamos nossa atenção ao contexto no qual esse indivíduo estava inserido ao longo de 42 anos, o sistema prisional. De acordo com Etto e Carlos (2019), ao estudar a linguagem que os detentos usam também ajuda a resgatar sua cultura e refletir sobre seu ambiente. Isso se deve ao fato de que este tipo de expressão linguística enfatiza e preserva as manifestações culturais que são representativas da comunidade em que vivem. Essa variedade linguística se destaca como um conjunto de palavras distintas, reconhecendo e refletindo o ambiente social e situacional em suas palavras. Isso ocorre apesar de não constituir um idioma distinto, principalmente devido à ausência de sintaxe própria.

Neste trecho escolhido para análise, vamos destacar a gíria, "Xaveco de Cadeia", que reflete no ambiente em que este sujeito está inserido. Conforme observado nos capítulos anteriores deste artigo, Preti (1984) afirma que o uso de gírias representa uma maneira pela qual um grupo restrito se diferencia da comunidade em geral, visto que "falando diferente, estropiado a linguagem usual, ele agride o

convencional, opõe-se ao uso aceito pela maioria, e deixa marcado seu conflito com a sociedade” (Preti, 1984, p. 4).

De acordo com o dicionário informal, o termo "xaveco" é definido como uma "conversa de quem deseja conquistar alguém", sendo sinônimo de "cantada". No entanto, quando Pedrinho descreve a estratégia de "Xaveco de Cadeia", na qual ele convence outro preso a confiar nele, ele está usando uma metáfora dentro da própria situação, na qual ele se utiliza do “charme” da palavra xaveco, para assim cometer assassinatos. Segundo Remenche (2003), a metáfora implica em alterar o sentido literal para um sentido figurado, exigindo a identificação do termo original ausente, que foi substituído pelo termo figurado. Na acepção de Cançado (2007), essa transformação ocorre por meio de uma comparação na qual são identificadas semelhanças e transferidas de um conceito para outro.

De acordo com Matos *et al.* (2020), é importante ressaltar que na gíria dos encarcerados, as metáforas podem conter eufemismos e disfemismos, devido à função social dessa forma de linguagem. Dessa maneira, os falantes buscam amenizar ideias consideradas tabus ou violentas por meio de eufemismos, como por exemplo, utilizando a expressão “ Xaveco de cadeia ”, em vez de enganar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise teve como propósito apresentar as gírias utilizadas no contexto prisional. Pudemos constatar que as gírias adotadas pelos grupos no sistema carcerário não se limitam apenas a estabelecer uma forma de comunicação secreta, mas também desempenham um papel importante na identificação coletiva, assim como as tatuagens e as vestimentas. Em essência, essa forma de expressão possibilita que o grupo se destaque, revelando suas crenças, alegrias e dificuldades enfrentadas no ambiente prisional. É uma maneira encontrada para se diferenciar de alguma forma. Além disso, é crucial salientar que essa linguagem gíria é

fundamental para todos aqueles que desejam se comunicar efetivamente no Sistema Penitenciário.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, Márcia. Protótipos e metáforas. In: CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 123 – 141.

CHAUÍ, M. A linguagem. In: CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 136-151.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Entre Letras**, v. 4, n. 1, 2013.

CONEXÃO REPÓRTER. **A mente de um matador**. *Youtube*, 20 mar.2019. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=htVjVUXf2n4&t=366s> Acesso em: 27 de jun. 2023.

ECKERT, P. Language and Adolescent Peer Groups. **Journal of Language and Social Psychology**, p. 112-118, 2003.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. Um estudo sociolinguístico da linguagem de adolescentes de um Centro Socioeducativo. **Revista DisSoL-Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 9, p. 83-110, 2019.

FOUCAULT, Michel. **A palavra e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, Solange Cavalcante de; BORTONE, Marcia Elizabeth; ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. A metáfora como um recurso sociodiscursivo nas gírias dos reeducandos do sistema prisional do Tocantins. **Facit Business and Technology Journal**, v. 3, n. 19, 2020.

OLIVEIRA, Hilderline Camara de. **Códigos de sustentação da linguagem no cotidiano prisional do Rio Grande do Norte: penitenciária estadual de Parnamirim**. 2010. 419 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, Maria Luciana Teles de. **A gíria dos internos da FEBEM**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 109. 2006.

PEREIRA, E. S; SOUSA, V. V. “Que Saudade da Lili”: Reflexões Sociolinguísticas Sobre Mulheres Encarceradas. **Revista Científica do Curso de Direito**, [S.L.], n.5, p. 19-34. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/rccd.i5.11864>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

PRETI, D. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRETI, D. O Vocabulário oral popular: a gíria. PRETI, Dino. **Estudos de Língua Oral e Escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **As criações metafóricas na gíria do sistema penitenciário do Paraná**. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2003.

RESENDE, Selmo Haroldo de. Narrativas de presos condenados: um vocabulário da prisão. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 361-368, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 27 de jun. de 2023.

SILVA, Pablo Do Nascimento. **Pedrinho Matador: A Biografia**. São Paulo: Clube de Autores, 2019.

STELLA, Lea Poiano. **“Tá tudo dominado”**: a gíria das prisões. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, PUC-SP. Campinas/SP, 2003.

TAVARES, Amanda Moreira *et al.* **(Des) encarceramento sociolinguístico de subalternizados presos da Unidade Prisional de São Luís de Montes Belos–Goiás**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OS ESTUDOS (SOCIO)LINGUÍSTICOS NOS GÊNEROS ACADÊMICOS

Suzimara de Oliveira Dantas¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende investigar, dentro de uma abordagem (socio)linguística, as demandas interativas e comunicativas dentro do contexto acadêmico. Buscaremos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, reunir estudos que possam apresentar os gêneros que circulam no espaço acadêmico universitário e, assim, mostrar, diante dos exemplos, como que esses textos se organizam para que haja uma melhor compreensão acerca dos atos discursivos e fenômenos linguísticos no âmbito desse contexto social.

O estudo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o domínio discursivo, a saber, o público e o contexto acadêmico universitário. A seção seguinte expõe uma revisão bibliográfica dos estudos (socio)linguísticos realizados a partir de gêneros acadêmicos, isso para observarmos como os aspectos da língua se comportam nessa esfera discursiva. Por último, apresentamos uma proposição de estudo (socio)linguístico, na qual discutiremos os aspectos estilísticos de um gênero acadêmico, mais precisamente o gênero resumo.

1. A COMUNIDADE DE FALA DO ESPAÇO ACADÊMICO

O espaço acadêmico é caracterizado pela produção e sistematização do conhecimento, portanto, espera-se que os textos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: suzimara.dantas@hotmail.com. Orcid 0000-0002-8866-1457

produzidos pela comunidade científica se distingam daqueles encontrados em outros níveis de escolarização ou em meios não tão formais. Nesse sentido, o graduando diante da sua inserção na comunidade acadêmica inicia um momento de formação de um novo ciclo social, cultural e histórico, e se depara com os gêneros textuais acadêmicos, que não estavam acostumados, isto é, não fazem parte do seu cotidiano, mas, que agora ele precisa estar familiarizado, pois ao se inserir na academia, o graduando precisará desenvolver, produzir, compartilhar e publicar conhecimento, sob a forma de gêneros acadêmicos. Santos, Soares e Santos (2021) completam afirmando que:

No caso específico da educação superior, a leitura e compreensão de textos teóricos é parte fundamental do processo de formação acadêmica, como a escrita científica voltada aos registros da produção de conhecimentos inerentes às várias disciplinas em cada curso. Saiba-se que tal escrita tem características próprias que, ao serem produzidas, requerem clareza, objetividade, coerência e pertinência (Santos; Soares *et al.*, 2021, p. 193).

Nesse sentido, é esperado que o estudante tenha um perfil no qual possua habilidades leitoras e escritoras de forma que possa ler, compreender o que leu, para elaborar uma escrita que, além de compreensível, respeite aos critérios científicos gerais e específicos de cada área (Santos; Soares *et al.*, 2021), para assim desenvolver os diferentes gêneros que circulam no âmbito acadêmico.

Desse modo, quando abordamos os gêneros textuais acadêmicos, estamos tratando dos discursos e textos (orais ou escritos) que transitam pela universidade. São gêneros específicos do ambiente acadêmico que, muitas vezes, só tomamos consciência da existência deles quando adentramos nesse meio, ainda que algumas escolas tenham trabalhado com alguns deles esporadicamente. É o exemplo do resumo, fichamento, resenha, artigo etc. (Mota *et al.*, 2020).

A academia é uma organização educacional e de pesquisa voltada para a formação profissional de nível superior e para a

produção e divulgação do conhecimento, assumindo, assim, um importante papel na sociedade, pois, além de formarem inúmeros profissionais todos os anos, as universidades são responsáveis por produzir novas técnicas, tecnologias e novos conhecimentos através da pesquisa. Além disso, através dos programas de extensão todo o saber desenvolvido dentro da academia chega até a sociedade por meio de projetos e ações que auxiliam muitas pessoas. Nessa direção, Aranha (2007, p. 98) afirma que:

O pesquisador que está vinculado a qualquer organização ou universidade precisa se manter atualizado em relação aos trabalhos produzidos na sua comunidade (sendo a leitura um dos caminhos para isso) e também precisa compartilhar os resultados de seus trabalhos não só como parte das exigências acadêmicas, mas principalmente como forma de interlocução com os demais pesquisadores na área. [...] Essas comunidades acadêmicas/científicas possuem mecanismos próprios de divulgação desses trabalhos, na maioria dos casos, feita por meio de publicação em revistas científicas.

Os gêneros acadêmicos são entendidos como os textos que são produzidos dentro do ambiente universitário e que desempenham diferentes funções a depender do contexto no qual estão inseridos e funcionam como meio de comunicação entre professores, alunos e pesquisadores com diferentes propósitos comunicativos.

Sendo assim, progressivamente, o mundo acadêmico tem sido mais exigente em termos de produção de conhecimento, portanto não são apenas os professores que produzem conhecimento, mas, também os alunos. Nesse sentido, junto a essas exigências dentro das produções textuais que circulam no ambiente universitário, ainda existem muitas reclamações acerca da produção de textos acadêmicos, na maioria das vezes, entre alunos recém-ingressos no ensino superior devido às dificuldades que encontram nesse novo universo, tendo em vista a grande quantidade e diversidade de textos com os quais o aluno pode vir a se deparar. A prática de letramento pertencente ao ambiente acadêmico pode gerar, a princípio, um estranhamento decorrente

das ações executadas pelos docentes que partem do pressuposto de que os alunos, ao ingressarem na universidade, já dominam a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. O ensinar a escrever um texto acadêmico torna-se um percurso permeado por diversos impasses, pois o professor, muitas vezes, espera receber o aluno pronto, o que ainda não é uma realidade presente nos bancos da universidade (Marquesin *et al.*, 2011).

Fisher (2007, p. 45) explica que é essencial que se considere aspectos como: lugar, instituição, proposta, período da história, cultura, circunstâncias econômicas e relações de poder, para assim compreender a dinâmica da sala de aula e os modos da formação letrada dos universitários. Ainda, explicita a complexidade do letramento acadêmico: “O letramento acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, agir, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a contextos escolares/acadêmicos” (Fisher, 2007, p. 46). Cunha (2012, p. 139) complementa afirmando que:

O letramento acadêmico é também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita, porém se dá para fins específicos daquele domínio social sem desconsiderar a história de vida do aluno universitário: mesmo quando oriundo de estratos sociais menos privilegiados, o estudante não pode ser concebido na esfera universitária como um aluno iletrado. Na universidade, mesmo nesta que reúne as massas populares, a relação comunitária – professores, alunos e funcionários – é tipificada por letrados.

Marcuschi (2008, p. 194) expõe em um quadro nomeado “gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades” uma distribuição dos gêneros da oralidade e da escrita no domínio discursivo acadêmico:

Quadro 1 - Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades

Domínios discursivos	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário;	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aulas de curso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos

	prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma [<i>sic</i>]; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	
--	---	--

Fonte: Marcuschi (2008, p. 194). Adaptação da autora

No espaço acadêmico universitário, são produzidos gêneros textuais específicos que objetivam a comunicação de saberes entre os membros da mesma comunidade. Existem inúmeros exemplos, como mostra o quadro elaborado por Marcuschi (2008), porém alguns desses gêneros que representam a esfera acadêmica são mais frequentes do que outros a depender da área de atuação e das situações comunicativas e/ou os objetivos particulares de cada um. Em um cenário que exige a aquisição da escrita no contexto de pesquisa para a produção científica, é fundamental ter conhecimento de um conjunto de gêneros específicos para participar e interagir dentro dessa esfera.

Ao dirigirmos nosso olhar para o ambiente universitário, percebemos que, para se integrar a comunidade é necessário compreender plenamente a interação dos eventos comunicativos nela existentes. Assim, Santos e Carvalho (2019, p. 840) explicam que:

[...] os textos produzidos na esfera acadêmica são tomados aqui como um processo interativo de troca social de significados com a comunidade acadêmica. Esses significados realizados por recursos linguísticos, a partir de escolhas semânticas, socializam os propósitos comunicativos de seus falantes na propagação do conhecimento produzido ou sistematizado. Nesse sentido, o texto é qualquer interação, negociação de significados em múltiplas modalidades (verbal, visual, gestual, sonoro etc.) em um contexto de uso. Em outros termos, ele é o resultado de toda e qualquer situação de interação, não

podendo ser interpretado sem levar em conta seu contexto de produção (Santos; Carvalho, 2019, p. 840).

Consoante a essa afirmação, os gêneros acadêmicos são caracterizados mediante o seu rigor científico, possuem um caráter impessoal e objetivo, ou seja, deve-se haver uma imparcialidade diante do texto, distanciamento, de modo que o mais usual é a utilização da terceira pessoa, devendo-se evitar termos imprecisos, vagos e ambíguos.

A partir dessas premissas, um dos objetivos centrais de trabalhar a escrita no ensino superior é levar o aluno a compreender sua escrita dentro de um contexto; esse processo de escrita resultará em escolhas semióticas, a partir dos seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, abordaremos como comunidade social o público acadêmico universitário, mais precisamente dos cursos de graduação, objetivando apresentar as possibilidades de pesquisas (socio)linguísticas no ambiente universitário, mais precisamente a respeito dos gêneros acadêmicos.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Após traçarmos as noções sobre o público acadêmico universitário e os gêneros textuais pertencentes a esse âmbito, apresentamos, nesta seção, alguns estudos (socio)linguísticos que vão nos revelar as formas como a língua se comporta nessa esfera discursiva.

O graduando, após se deparar com um novo mundo de elementos científicos e acadêmicos quase desconhecidos, e cercado de novidades, se vê impactado com relação às demandas textuais que devem ser seguidas dentro da comunidade universitária. Embora parta do pressuposto que o aluno uma vez aprovado no vestibular tenha as habilidades de leitura e escrita necessárias e, dessa forma estaria preparado a ler e escrever com propriedade e confiança os textos acadêmicos, é necessário, ainda que ele se enquadre às demandas da comunidade na qual está introduzido.

A fim de analisarmos e caracterizarmos maneiras como a língua se manifesta em diferentes gêneros acadêmicos dentro da esfera universitária, destacamos duas produções: o primeiro, um artigo do autor Rodrigo Albuquerque nomeado “*Que pessoa do discurso devol/devemos/deve-se utilizar?: cadeias de referência em funcionamento no gênero resumo acadêmico*” publicado em 2020; e, a Tese de doutorado intitulada “*Sociolinguística e o seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo*” da autora Ana Aparecida Vieira de Moura, defendida no ano de 2015.

O artigo de Albuquerque (2020) tem como principal objetivo avaliar, através dos estudos sociocognitivos e sociointeracionais, as razões que motivam a seleção da pessoa do discurso na produção de um resumo acadêmico, por estudantes do curso de Letras, da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa teve como motivação a angústia do autor em relação à mínima reflexividade quanto ao uso da pessoa do discurso (sobretudo em textos acadêmicos) e a demanda real do curso (a escrita de textos acadêmicos). A pesquisa se insere no modelo qualitativo e foi desempenhada em uma disciplina de produção de textos, ofertada pelo próprio autor, no primeiro semestre do ano de 2019, com 42 estudantes de diferentes habilitações da UnB, sendo a maioria recém ingressantes.

A disciplina foi dividida pelo autor em três momentos: (i) fundamentos da linguística de texto para a leitura de textos acadêmicos; (ii) práticas de escrita criativa e artística; (iii) práticas de escrita acadêmica. Diante disso, o autor criou no último momento da disciplina uma simulação de participação em um evento científico da área de linguagem nomeada de “prática simulada de congresso” que foi organizada da seguinte forma:

Inicialmente, cada grupo escolhia um artigo científico da área de linguagens, e cada integrante produzia o seu resumo acadêmico (1a versão). Posteriormente, cada integrante recebia os comentários relativos à sua produção e, na sequência, se reunia com o seu grupo para a elaboração de um texto coletivo (2a versão), que seria submetido ao endereço eletrônico do evento. Por fim, os estudantes

simulavam as etapas comumente vivenciadas em um evento científico, a saber: (a) submissão do resumo para um comitê científico fictício; (b) recebimento de uma carta de aceite igualmente fictícia; e (c) apresentação do trabalho na íntegra na data estipulada para o congresso (a prática simulada propriamente dita) (Albuquerque, 2020, p. 99).

Diante disso, o autor analisou dois resumos acadêmicos que foram produzidos por dois grupos de alunos que participaram da disciplina, um sobre a linguagem em crianças com síndrome de Down, e o outro sobre a influência do ambiente familiar e escolar na aquisição de linguagem. O autor pôde perceber que cada grupo de alunos adotou referentes diferentes para apresentar o texto como “O presente estudo” e “Por meio da revisão de literatura” e, também no uso de sentenças na voz passiva “o material foi recolhido... e armazenado”; “os resultados foram discutidos”, com isso o autor constatou, diante dos fatores metodológicos das cadeias de referência e das demandas sociointeracionais e socioculturais, que houve o predomínio da terceira pessoa do discurso, em decorrência da necessidade de imparcialidade e confiabilidade do estudo, além de perceber um desconforto dos estudantes diante da escrita em primeira pessoa em todos os momentos da disciplina e que muitas das escolhas de como compor o texto (fato analisado a partir das conversas que o autor teve com os dois grupos) não tiveram um consenso de imediato, gerando dúvidas, principalmente, sobre o uso da pessoa do discurso.

O seguinte trabalho considerado nesta análise é a de Moura, (2015), o qual teve como objetivo geral investigar as contribuições da Sociolinguística para o desenvolvimento dos letramentos dos professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, dando ênfase ao processo interacional que ocorre em sala de aula, buscando entender como os sujeitos de minorias linguísticas podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado. A autora pretende com seu estudo

contribuir com a formação do professor baseando-se na sociolinguística para a atuação em contexto de diversidade.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela UnB, na oficina de letramento (ano de 2012). O curso possui o objetivo de aproximar os educandos ao entendimento sobre a importância da leitura, os tipos de leitura e as estratégias de leitura e favorecer, através do domínio da escrita dos gêneros acadêmicos, acesso à informação e a permanência no projeto de inclusão do curso de Licenciatura de Educação do Campo. Desse modo, a autora organizou sua pesquisa fazendo uso de diferentes procedimentos como a gravação de vídeos e de áudios das aulas ministradas, diálogos formais e informais entre o pesquisador e o/os participante/s e, entre os próprios participantes, entrevista semiestruturada e transcrição dos eventos em um diário de pesquisa, no qual os alunos foram orientados a anotar tudo o que lhes fosse importante. A produção escrita dos educandos tornou-se a parte mais relevante para a pesquisa pois possibilitou fazer uma leitura atenta sobre as condições de produção dos educandos, por isso nos atentaremos especialmente a este meio.

Por conseguinte, a autora nos revela ter trabalhado com diferentes gêneros acadêmicos no âmbito da escrita e da leitura, abordando textos de diferentes áreas como filosofia e sociologia da educação. Nesse sentido, “os educandos interagiram com novelas (base para discussão oral sobre o tema), cartilhas, resumos, textos informativos de um modo geral, revistas, poesias e músicas” (Moura, 2015, p. 197).

O primeiro texto selecionado pela autora “O companheiro que não gostava de ler”, trabalhado na sala de aula, apresenta sucintamente:

um diálogo ocorrido entre Frei Betto e o Pedro, um membro participante do assentamento. O momento do texto explicita as ações dos personagens em um momento de concretização de um assentamento. Pedro começava a fazer o barraco que iria abrigar sua

família e Frei Betto se propõe a ajudá-lo. A conversa entre os dois volta-se ao tema leitura e conhecimento. Pedro, o personagem, dá sua opinião a respeito da leitura, argumentando que não tem ‘cabeção’ para guardar tanta informação, por isso, para ele, ler é uma atividade difícil, principalmente os grandes livros. À sua vez, Frei Betto explica que há diferentes tipos de conhecimento e diferentes tipos de leitura, e que a escrita exerce um papel importante para humanidade, pois ajuda a registrar a história e outros conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. Para o Frei, é possível usar a escrita de acordo com sua prática (*ibidem*, 2015, p. 197).

Nesta primeira análise, a autora destaca a interação dos alunos com o texto devido à proximidade do contexto no qual a história é contada “um assentamento” com a realidade de muitos deles, havendo assim um momento de identificação histórica para grande parte.

O texto dois consistia em um artigo acadêmico, com conceitos da área da filosofia, o que gerou estranhamento entre os alunos, visto que a linguagem do discurso filosófico trabalha com conhecimentos específicos.

Já no texto 3, foram apresentadas aos alunos, cartilhas sobre práticas e manejo para o extrativismo sustentável de alguns frutos do cerrado (buriti, umbu, pequi, mangaba e coquinho azedo). A partir da leitura das cartilhas foi proposta uma atividade de escrita de uma resenha e, após a leitura em uma roda de conversa a autora pode perceber que as dúvidas que foram surgindo eram referentes a produção da resenha e não sobre o conteúdo das cartilhas, tendo em vista que o tema abordava assuntos oriundos as suas vivências.

Após a apresentação dos textos, os alunos produziram três rascunhos de resumo de um mesmo texto base que foram avaliados e revisados a cada discussão de novos elementos para a constituição do gênero resumo. Em seguida, a versão final do resumo foi incorporada à resenha do mesmo texto base. O diálogo estabelecido versou sobre a análise coletiva das resenhas e leituras individuais para identificar lacunas na produção, entre elas: autoria, conteúdo, referência, vozeamento, posicionamento crítico

e ainda outro aspecto levantado, a partir da base teórica da Sociolinguística: o monitoramento estilístico.

Em sua tese, a autora traz, também, aspectos da escrita dos alunos que são atravessados pela oralidade, como no exemplo da escrita da palavra “Inserção” e destaca que isso mostra a influência do /R/ retroflexo que não é produzido pelos estudantes kalunga do estado de Goiás, ocasionando a hipercorreção, quando o falante realiza a escrita na intenção de se enquadrar na norma padrão, mas acaba por se equivocar.

A pesquisadora aponta que o estudo revelou aos estudantes que eles podem se comportar linguisticamente de maneiras diferentes a depender da ocasião. Se a situação comunicativa lhes demandarem uma norma mais próxima ao padrão da língua culta o aluno deverá utilizar de uma linguagem mais formal, mas se estiverem diante de uma situação informal dentro da sua comunidade, por exemplo, com familiares ou pessoas mais próximas, eles poderão se manifestar de outra forma (Moura, 2015).

Foram feitas diversas práticas com temas comuns a realidade dos alunos para assim ampliarem seus conhecimentos, havia rodas de conversa, produção textual, no qual sempre passavam por um momento de reflexão antes do aluno fazer a reescrita. “O intuito era interagir para que os alunos apresentassem suas dúvidas, na prática, e ao mesmo tempo buscassem uma solução. Era a construção social da leitura e da escrita com definição de significados” (Moura, 2015, p. 174). Em suma, o aspecto primordial desta tese foi a implementação da interação nas ações da pesquisa, contribuindo com os educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo solucionando os problemas vivenciados a partir da nova realidade no espaço acadêmico podendo auxiliá-los a desenvolver o letramento acadêmico.

A partir desse breve levantamento bibliográfico, foi possível constatar alternativas de pesquisas (socio)linguísticas no ambiente universitário, nos cursos de graduação, e observar como os aspectos da língua se comportam nessa esfera discursiva. Por fim, apresentaremos uma sugestão de estudo (socio)linguístico sobre os

aspectos linguísticos do gênero resumo, um dos gêneros mais requeridos no espaço acadêmico.

3. ASPECTOS LINGUÍSTICOS DO GÊNERO RESUMO

A escolha pelo gênero acadêmico resumo se dá pelo fato que durante todas as leituras realizadas para a elaboração deste estudo, mesmo em textos que não abordavam necessariamente os estudos sociolinguísticos, grande parte era direcionada aos estudos do gênero resumo, consideramos assim por se tratar de um dos gêneros mais requeridos do meio acadêmico.

O resumo é um gênero textual que está presente em diferentes esferas de circulação, tanto no âmbito escolar como, também, no ambiente universitário. No entanto, os resumos possuem diferentes formas, como por exemplo, o resumo escolar (serve como instrumento de aprendizagem e/ou de avaliação escolar), resumo de obras (apresentação de livros, jornais e revistas), resumo para fichas catalográficas (utilizados em bibliotecas para uma curta apresentação do conteúdo de obras), resumo informativo ou analítico (presente em artigos científicos, teses, dissertações), dentre outros (Salete, 2004).

Desse modo, para melhor delineamento do estudo, escolhemos o gênero resumo informativo ou analítico, por fazer parte dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Vale ressaltar, conforme (Bhatia, 1993 *apud* Zakir; Andreu-Funo, 2013, p. 884), que “o resumo é um gênero e não apenas uma seção do artigo científico”. Nesse sentido, é necessário que o resumo responda algumas perguntas: o que o autor fez; como o fez; o que encontrou e o que concluiu. Bhatia (1993), por sua vez, elaborou um quadro denominado “O padrão descritivo da organização textual dos resumos de artigos de pesquisa”, que consiste em quatro movimentos (*moves*) relacionados à cada estratégia. Vejamos:

Quadro 2: Padrão descritivo da organização textual dos resumos de artigos de pesquisa, segundo Bhatia (1993)

INTRODUZIR O PROPÓSITO (<i>move 1</i>)
Estratégia 1: indicando a intenção do autor e/ou Estratégia 2: levantando a hipótese e/ou Estratégia 3: apontando os objetivos e/ou Estratégia 4: apresentando o problema a ser solucionado
DESCREVER A METODOLOGIA (<i>move 2</i>)
Estratégia 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado e/ou Estratégia 2: incluindo informações sobre o corpus e/ou Estratégia 3: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados e/ou Estratégia 4: indicando o escopo da pesquisa
SINTETIZAR OS RESULTADOS (<i>move 3</i>)
Estratégia 1: apontando observações sobre os dados analisados e/ou Estratégia 2: apresentando os resultados encontrados e/ou Estratégia 3: sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro <i>move</i>)
APRESENTAR AS CONCLUSÕES (<i>move 4</i>)
Estratégia 1: interpretando os resultados e/ou Estratégia 2: apontando inferências sobre os resultados e/ou Estratégia 3: indicando implicações acerca dos resultados obtidos e/ou Estratégia 4: apontando aplicações dos resultados obtidos

Fonte: (Zakir; Andreu-Funo, 2013, p. 884)

Desse modo, o resumo informativo ou analítico deve compor as principais informações de uma pesquisa científica e informar ao leitor os conteúdos a serem abordados, traçando um breve passo a passo sobre a pesquisa, todo escrito em parágrafo único. Assim, optamos por analisarmos os aspectos estilísticos do gênero resumo informativo ou analítico, pois o estilo carrega as marcas características do interlocutor. Isto é, “as escolhas gramaticais que o interlocutor faz ao compor um enunciado apontam algum estilo que ele possui” (Dantas, 2022, p. 47).

Desse modo, o resumo pode ser analisado diante do seu tamanho, tendo em vista que para os trabalhos acadêmicos (artigo, tese, dissertação, monografia) não possui um número exato de caracteres, esses elementos irão variar de acordo com a revista na qual seja submetida, com o risco de desaprovação caso haja fuga das regras definidas. Outro aspecto que pode ser analisado é a

quantidade de palavras-chave, temos o máximo cinco palavras a serem utilizadas, porém existem trabalhos que podem vir a ter menor quantidade. Estas devem vir antecedidas da expressão “palavras-chave”, previamente separadas por dois pontos, e, entre si, por pontos e finalizada, também, por ponto. Devem representar o assunto do manuscrito, transmitindo um único sentido entrelaçado ao texto. O uso da voz passiva, também, é um aspecto a ser incluído e, a voz impessoal que é marcada por modos verbais que determinam o distanciamento do autor é muito comum nos textos acadêmicos.

A elaboração do resumo deve ser composta por uma sequência vigente de frases concisas e, não por tópicos. É essencial que comece com frases significativas que explique o tema principal do texto e em seguida, indique a categoria do documento. Recomenda-se evitar o uso de parágrafos, “frases negativas, símbolos e abreviações que não sejam de uso corrente, fórmulas, equações, diagramas, que não sejam totalmente necessárias, no entanto, caso sua utilização seja imprescindível, é preciso defini-las na primeira vez que forem apresentadas” (NBR 6028, 2003).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ainda em suas orientações da NBR 6028 (2003) declara que a estruturação desse tipo de texto deve evidenciar os objetivos, os métodos, os resultados e as conclusões do trabalho, sendo capaz de eximir sua leitura na íntegra.

No entanto, o resumo não dever ser apenas um compilado de fragmentos retirados do texto original, ou do texto base, refere-se a uma produção que resulte em um texto autônomo. É um tipo de produção que exige uma boa leitura e um bom conhecimento do texto que será resumido, pois deve-se portar de informações basilares capaz de produzir um novo texto, utilizando de suas próprias palavras. “A prática do resumo cerceia o plágio involuntário, além de assegurar ao leitor que o texto foi entendido e convertido a uma linguagem própria” (Medeiros, 2000, p. 126).

Em síntese, esses componentes estilísticos presentes no gênero resumo informativo ou analítico são um pequeno traço de um estudo

que pode ter grande proporção, posto que, não há uma quantidade significativa de pesquisas direcionadas efetivamente aos gêneros acadêmicos. Por esse motivo, esta análise se faz necessária para que sirva de incentivo aos demais estudiosos da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi elaborado com a finalidade de mostrar as possibilidades de pesquisas no ambiente acadêmico. Assim, os estudos nos apresentaram uma carência no que diz respeito as abordagens que conectam os estudos (socio)linguísticos e os gêneros textuais acadêmicos. No entanto, mostramos caminhos que viabilizam essas análises e que existem diferentes formas de abordar a questão. Contudo, almejamos que este estudo possa servir de impulso para que mais pesquisas sejam direcionadas nesta linha.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. Que pessoa do discurso devo/devemos/deve-se utilizar?: cadeias de referenciação em funcionamento no gênero resumo acadêmico. In: MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Géneros textuales/discursivos y enseñanza/aprendizaje de lenguas en múltiples contextos: **Anais - X SIGET**. Simpósio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba: Facultad de Lenguas - Universidad de Nacional de Córdoba - Argentina, 2020. p. 95- 107. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16803>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

ARANHA, S. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 97-114, 2007. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/363/266>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028. Informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BHATIA, V. K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. New York: Longman, 1993.

CUNHA, J. F. Letramento Acadêmico: Reflexão e Algumas Considerações sobre Cursos de Negócios em Faculdades Privadas Populares. **Signum: Estudos Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 129-151, dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/13235/12085>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

DANTAS, S. de O. **Cartas de intenção em processos seletivos Acadêmicos: efeitos de sentido Sobre o PET Letras UFU e a imagem de aluno-candidato**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESIN, D. F. B.; BENEVIDES, C. R.; BAPTISTA, D. C. Leitura e escrita no Ensino Superior. **Revista de Educação**, Londrina/PR, v. 14, n. 17, p. 9-28, 2011. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1801/1714>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

MEDEIROS, J. B. Redação científica. **A prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 4. ed. Editora Atlas. São Paulo, 2000.

MOTA, M. M.; MAGALHÃES, L. B. S.; FRANCO, L. G. **Leitura e Produção de Texto Acadêmico**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

MOURA, A. A. V. de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. **Anais ... 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**.

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – Santa Catarina, 2004.

SANTOS, R. A. dos; SOARES, D de S.; SANTOS, G. M. T. dos; Letramento acadêmico: reflexões sobre as competências leitoras e escritas na educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p. 192 – 207 jan./abr. 2021.

SANTOS, Z. B. dos; CARVALHO, F. F. A produção escrita de artigo no contexto acadêmico: as contribuições da abordagem Sistêmico-Funcional. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 835-859, jul.-set. 2019.

ZAKIR, M de A.; ANDREU-FUNO, L. B. O gênero acadêmico em questão: uma análise sociorretórica de resumos de dissertações de mestrado do projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 877-897, 2013.

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO ESCOLAR: DEMANDAS, CRENÇAS E ATITUDES

Regina Aparecida Ferreira Melo¹

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a pesquisa efetuada, bem como nossas opções de referencial teórico e da metodologia da pesquisa-ação, organizamos a divisão desse capítulo em três seções. Na seção 1, apresentamos a comunidade escolar com suas demandas interativas e refletimos sobre a função social da escola e sua relação com o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Na seção 2, elaboramos uma revisão bibliográfica dos estudos (socio)linguísticos realizados sobre a comunidade escolar. Também abordamos uma breve revisão documental, propondo algumas reflexões acerca das orientações dos PCN/BNCC², destacando algumas questões relevantes associadas às diversidades linguística, cultural e social reverberadas no ensino da Língua Portuguesa. A seção 3, aborda alguns resultados de uma pesquisa sociolinguística de minha autoria, aplicada no contexto escolar. Nessa seção, expomos uma breve descrição e análise de alguns dos dados dos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tradução, Tecnologias, Ensino e Cienciometria (GETTEC). E-mail: reginaferreiramelo@ufu.br. Orcid 0000-0002-9057-3691.

² A BNCC foi elaborada em convergência com os PCNs e, justamente por isso, retoma orientações já apontadas nesse documento, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Considerando que a BNCC para o Ensino Fundamental foi publicada apenas em dezembro de 2017, e por se tratar, portanto, de um documento novo e extenso, optamos por referenciar os PCNs, nesta pesquisa (elaborada e aplicada em 2018), embora reconheçamos que a BNCC veio para substituir os PCNs. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/aba-se/>>. Acesso em: 13 nov. de 2017.

questionários aplicados. Finalizamos a seção com uma análise geral dos resultados alcançados sobre a língua e seu funcionamento dentro do contexto dessa comunidade de fala e a partir daí, sugerimos possíveis desdobramentos desse trabalho.

1. O PANORAMA DA PESQUISA: A COMUNIDADE ESCOLAR E SUAS DEMANDAS COMUNICATIVAS

Ao pensarmos numa comunidade escolar, como uma comunidade de fala, temos um grande leque de possibilidades. No entanto, nesse trabalho, não atentamos para a comunidade escolar de forma geral, pois se assim fosse, teríamos que incluir na pesquisa não só os alunos, mas os demais membros da comunidade escolar que interagem com os alunos (docentes, administradores e funcionários dos diversos setores como biblioteca, portaria, cantina, limpeza, laboratórios, secretaria).

O *locus* da pesquisa é uma escola periférica da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG, em uma turma de 6º ano³. A maioria dos alunos são oriundos dos conjuntos habitacionais no entorno da escola e do Assentamento Glória⁴. A unidade de ensino atende famílias oriundas de diferentes setores da cidade e também de diversas regiões do Brasil, visto que os bairros circunvizinhos foram formados, em grande parte, por casas de conjuntos habitacionais do Governo Federal. Há, portanto, uma diversidade socioeconômica e cultural bastante grande entre os alunos. A maioria dos alunos dessa comunidade escolar tem contato diariamente em sua comunidade com falantes de antecedentes rurais denominada de “rurbanas”⁵ por Bortoni-Ricardo (2005).O

³ Conforme Parecer Consubstanciado do CEP, sob nº 2466168 em 12/01/2018.

⁴ Constatamos que 12,5% moram no bairro em que se localiza a escola, enquanto que a maioria (53,1%) mora nos bairros do entorno da escola. Alguns vieram de bairros mais distantes, mais periféricos e carentes em termos de infraestrutura socioeconômica, como é o caso do bairro Shopping Park e do Assentamento Glória.

⁵ São “comunidades urbanas de periferia onde há um predomínio forte de influência rural na cultura e na língua”.

pano de fundo para a aplicação da pesquisa se baseou na rotina escolar observada no decorrer dos anos, em muitas salas de aula e na fala de muitos professores desanimados com o cenário da educação brasileira. O desinteresse dos alunos pelo aprendizado da Língua Portuguesa (doravante LP) e o grande interesse pela tecnologia, a indisciplina demonstrando que algo não ia bem, a sala de aula se transformando em uma arena de conflitos sociais, linguísticos e culturais ao invés de ser um lugar profícuo para os alunos desenvolverem seus relacionamentos e suas habilidades linguísticas.

Levando em consideração as reflexões relacionadas à variação linguística, de forma a promover um ensino mais profícuo, elegemos como objetivo principal da pesquisa refletir sobre as demandas, crenças e atitudes dos alunos acerca da LP em uso, dentro e fora da comunidade escolar. Acreditamos que, dessa forma, conseguimos trazer o ensino da LP para seu devido lugar, ou seja, mais para perto e, portanto, mais sensível à identidade de seus falantes, conforme preconiza Bortoni-Ricardo (2005, p. 132). A autora faz uma distinção entre professores que “atribuem valor muito negativo à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura.” Sob tal perspectiva, afirmamos que os formadores de professores, sejam na formação inicial ou continuada, precisam “falar a mesma língua” quando o assunto é valorizar a heterogeneidade linguística de nossos alunos.

Sobre isso, Cyranka (2016, p. 169-170) também destaca que um ensino que leve em consideração a variação linguística com orientação aos alunos para o reconhecimento das diferenças dialetais como legítimas e adequadas às condições de produção - conforme as necessidades do contexto - tem muito mais alcance dentro da comunidade escolar. Alguns conceitos precisam ser substituídos como “certo/errado” pelo “adequado/inadequado” o que “predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a Língua Portuguesa”.

Segundo a autora, “crenças positivas levam a atitudes linguísticas positivas, o que garante boa autoestima e entusiasmo do aluno”.

Uma das funções da escola, enquanto instituição formadora, é propiciar aos alunos uma aprendizagem que, sozinhos, não teriam condições de desenvolver. Assim, cabe à essa instituição promover uma participação de forma mais efetiva dos alunos nos vários contextos sociais, dando oportunidade para que tenham acesso aos bens da cultura letrada que, por vezes, só são (re)conhecidos por intermédio da escola. Portanto, essa é a sua função basilar: ser um espaço que coopere para o crescimento pessoal e intelectual dos alunos. Como a linguagem permeia todos os espaços culturais - sendo o produto e, ao mesmo tempo, o instrumento de transmissão dessa cultura - faz-se necessário o uso de metodologias adequadas ao ambiente heterogêneo da escola que, significativamente, promovam a aprendizagem dos alunos e os auxiliem no desenvolvimento de suas habilidades naturais e/ou aquisição de novas habilidades. No entanto, o que percebemos em muitos espaços escolares não é um acolhimento e sim uma estigmatização da fala dos alunos, de sua classe social e cultural.

Muitas vezes, as demandas linguísticas trabalhadas na escola são para cumprir a programação curricular: fazer provas/receber notas, fazer redações/produções textuais. Tudo isso aliado ao “decoreba” de regras gramaticais e nomenclaturas infundáveis para a prática da escrita que, em grande parte, é destituída de significados para os alunos ao ser realizada em uma norma tão distante da maioria dos falantes. Tais atividades baseadas em mera reprodução de conteúdo com regras gramaticais pré-determinadas nos livros didáticos e prescritas para um aluno ideal - que pouco tem a ver com nossos alunos reais nem com a heterogeneidade de nossa língua portuguesa brasileira - não contribui de forma efetiva para a ampliação do repertório linguístico desses alunos.

Assim, os alunos, em sua maioria, não se sentem desafiados a aprender pois os textos trabalhados *na* escola são para satisfazer as exigências burocráticas *da* escola e, geralmente, não saem do

circuito escolar tendo, portanto, pouca ou nenhuma significação para os alunos e sua comunidade de fala.

O que nós - estudiosos da língua em uso - esperamos é que a escola facilite o acesso dos alunos à forma escrita, contemplando os aspectos mais/menos formal da língua sem, contudo, ignorar o uso oral da língua nas abordagens mais/menos monitoradas. Isso é o que preconiza o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de que “Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.”⁶ Sendo assim, na próxima seção discutiremos um pouco mais sobre a questão da sociolinguística dentro da comunidade escolar.

2. ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS NO ESPAÇO ESCOLAR

No atual contexto educacional, circundado por tanta tecnologia digital, cabe à escola, ampliar sua visão acerca do mundo globalizado em sua volta e estar atento aos diversos “letramentos”⁷, que coexistem na vivência extraescolar dos alunos,

⁶ A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada em 1996, com patrocínio da UNESCO, foi elaborada pelo grupo denominado PEN (abreviatura de *Poets, Essayists and Novelists*) e tem como intuito promover os direitos linguísticos das comunidades. Mais informações sobre esse assunto consultar: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 15 jul. de 2023.

⁷ Esse termo se refere ao resultado da ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever e de usar essas habilidades em práticas sociais diversas, das mais básicas às mais complexas. Soares (1999, p. 3, destaque a autora) define letramento como “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, mas, exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. O termo no plural, “letramentos” ou “multiletramentos”, conforme aponta Rojo (2012, p. 13), se refere à “multiplicidade e variedade das práticas letradas”.

de modo a trazer para as práticas pedagógicas em sala de aula, esses multiletramentos, que condizem com os princípios de pluralidade cultural e de língua(gem), ampliando assim, as habilidades que nossos alunos já trazem de seu *background*. Para Soares (1998, p. 39-40), a apropriação da escrita se difere de se ter aprendido a ler e a escrever, visto que, nas palavras da autora, um indivíduo alfabetizado “não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Quando se fala em “letrar” nossos alunos, se supõe ir muito além do tradicional “ler e escrever”. É proporcionar aos discentes uma prática de leitura/escrita e oralidade que rompa com os paradigmas estabelecidos das culturas valorizadas pela escola, acionando uma interface entre as diversas manifestações da língua(gem) em uso.

Muitos estudos têm sido feitos para estabelecer esses “diálogos” entre o discurso acadêmico e a prática em sala de aula. No entanto, ainda, dentro do contexto escolar nos deparamos com muitas vozes contrárias à execução de práticas pedagógicas que são preferidas pelos alunos, mas de certa forma não são valorizadas pelo sistema educacional. Projetos que abarcam a heterogeneidade linguística e cultural dos alunos correm um sério risco de serem abortados logo após a concepção. Convenhamos, que poucos são os professores que estão dispostos a pagar um preço para trazer à luz tais projetos. Ensinar sempre foi um grande desafio para os professores que ousam algo inovador em sua prática pedagógica.

Na esteira dessa discussão, não podemos deixar de trazer à tona as contribuições da Sociolinguística ao ensino de LP, uma vez que essa subárea dos estudos linguísticos, estuda justamente a relação que há entre a língua e a sociedade, na maneira como a língua é usada, bem como nos efeitos decorrentes do seu uso. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que o objeto de estudo da

Sociolinguística é a língua em uso, assim como nas palavras de Marine e Barbosa (2016, p. 188) “a Sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma característica constitutiva da própria língua”, considerando que uma língua em uso é dinâmica e, portanto, está sujeita às variações em seus diferentes níveis: fonológico, lexical, morfológico, semântico, sintático etc.”.

No âmbito das contribuições da Sociolinguística ao ensino de LP, surge a Sociolinguística Educacional, cuja grande preocupação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de LP na Educação Básica, por meio da implantação de uma Pedagogia da Variação Linguística⁸ que incorpore ao ensino de Português, as mais diversas variedades linguísticas trazidas pelos alunos, na sala de aula. Sob tal perspectiva, o ensino da língua materna na escola precisa considerar essa língua real que é essencial na vida dos seus falantes.

A Sociolinguística Educacional tem adentrado em muitos terrenos pedregosos justamente por tentar romper com paradigmas ao propor práticas de ensino que integrem culturas locais com as culturas da elite. Consideramos, para isso, assim como os PCNs/BNCC, que o ensino-aprendizagem da língua deve capacitar o aluno para que ele perceba as variedades que há na língua em uso “reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o **preconceito contra as formas populares** em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (BRASIL, 1998, p. 52, destaque nosso).

Temos, entretanto, consciência de que o trabalho com a variação linguística precisa ser sistemático ao longo de todo o processo escolar, a fim de minimizar os conflitos linguísticos que nada mais são do que o reflexo dos conflitos sociais presentes na sociedade e perpetuado, muitas vezes, no interior da própria escola. A esse respeito é interessante observar que os PCN

⁸ Faraco (2015, p. 9-10) defende a necessidade de um ensino de LP no Brasil que considere como legítimas todas variedades linguísticas dos alunos, trazidas para o ambiente escolar, e que as variedades cultas da língua sejam ensinadas na escola como forma de ampliar suas competências comunicativas.

reconhecem o preconceito linguístico e que seu combate deve ser feito com “vigor e energia” e que o aluno “entenda que **todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana**” (BRASIL, 1998, p. 82, destaque nosso).

As contribuições das pesquisas e dos estudos da Sociolinguística e da Sociolinguística Educacional têm levantado discussões muito pertinentes quanto ao atual ensino de LP no Brasil como a pesquisa abordada por Cyranka. Nela, a autora explicita a importância da pedagogia da variação linguística por meio do estudo feito em uma escola pública de Juiz de Fora (MG)⁹. Com uma abordagem de ensino sociolinguístico, a pesquisa foi ganhando espaço entre os alunos, rompendo as barreiras que possuíam em relação à LP e foram (re)direcionados aos “eventos de letramento que conduzem à reflexão sobre os diferentes usos da língua e sua inserção em contextos e práticas culturais prestigiadas...” (Cyranka, 2015, p. 36-43).

Por meio de pesquisas como essa percebemos as falhas do ensino ao ignorar as variedades linguísticas que os alunos trazem de sua comunidade de fala para a sala de aula, alijando sua realidade com suas necessidades e expectativas. É no interior das salas de aula abarrotadas de alunos - querendo ter suas vozes ouvidas - que os professores devem promover discussões entre os alunos para compreenderem o papel do ensino em LP: não é “mais para negar o que já sabem, mas para ampliar sua competência comunicativa, abrindo-lhes caminhos para sua inserção social, construindo a própria autonomia” (Cyranka, 2015, p. 51). Isso é o que está bem difundido no meio acadêmico, mas de que forma tais conhecimentos, têm, de fato, entrado na escola e causado um impacto mais significativo? É o que veremos na próxima seção.

⁹ A pesquisa foi elaborada com adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental entre 13 e 17 anos, que possuem um histórico de repetência alto, demonstrando com isso uma grande indiferença pela aprendizagem.

3. UMA PROPOSTA DE ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO: CRENÇAS E ATITUDES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LÍNGUA MATERNA

Abordando os aspectos que identificam as crenças e as atitudes dos alunos em relação à língua materna e levando em conta sua realidade e faixa etária, propomos um estudo que visou buscar respostas para as seguintes questões: Quais são as crenças e atitudes (com)partilhadas pelos alunos pesquisados ao ingressarem no ensino fundamental II, enquanto falantes da LP? Qual é a concepção de língua que esses alunos trazem para a escola?

Essas questões nos levaram a acreditar, assim como Cyranka (2015) e Bortoni-Ricardo (2004), que o ensino da LP (re)elaborado à luz da Sociolinguística Educacional pode contribuir para a mudança de crenças e atitudes em relação à língua em uso e, por extensão, ao próprio ensino-aprendizagem.

Como já sabemos, essas avaliações da língua estão imbricadas com a avaliação social. Portanto, as atitudes de aceitação/rejeição se dão em consequência ao status social de determinada variante. Essa correlação entre uma variante linguística e o valor social reflete dentro do contexto escolar. Se uma variante, anteriormente estigmatizada, passar a ser usada por um grupo de prestígio, tal variante será vista como prestigiada. O contrário também ocorre. Em outras palavras, certos usos da língua são preteridos se seus falantes forem estigmatizados socialmente, enquanto outros usos – mesmo que fujam da norma culta – são tolerados se seus falantes pertencem à comunidade mais prestigiada socialmente, como é o caso da incorporação de “a gente, você(s)” no quadro dos pronomes pessoais¹⁰. Percebemos, portanto, a importância da formação do professor para interferir nesse ciclo de crenças –

¹⁰ Essas novas formas estão sendo incorporadas no quadro pronominal (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas), em decorrência de serem usadas por seus falantes, que possuem um “*status social*” privilegiado. Outros exemplos: apagamento do /r/ final nas formas infinitivas verbais (falar/ falá), a colocação pronominal com o uso da próclise em detrimento da ênclise “Me falaram desse assunto ontem”.

atitudes - preconceitos, que, como sabemos, ainda é bastante recorrente nas instituições escolares gerando não só uma violência simbólica, mas também emocional, psicológica e até física.

Corroboramos com Bortoni-Ricardo quando diz que o preconceito linguístico é algo que precisa ser trabalhado e combatido desde as séries iniciais: “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 35). Os alunos do 6º ano - como é o caso de nossa pesquisa - passaram no mínimo cinco anos ouvindo sobre as demandas da aprendizagem da LP: falar e escrever de forma correta. Essa discrepância só será combatida com a formação de professores que percebam a necessidade de “desconstruir” as falsas crenças relacionadas ao aprendizado da LP, baseadas no ensino que mais afastam os alunos da língua que querem ensinar.

Em consonância com tais convicções, aplicamos o questionário específico de crenças e atitudes linguísticas com o intuito de conhecer quais crenças/atitudes os alunos dessa comunidade escolar têm em relação à LP, após esses anos de escolaridade. A partir da análise das respostas, elencamos algumas crenças/atitudes desses alunos que vão exemplificar tais observações. Diante da pergunta do questionário aplicado “Qual a modalidade da Língua Portuguesa você acha mais correta?” Dentre os alunos que opinaram ser a língua escrita a mais correta, transcrevemos algumas respostas:¹¹ **A20**: “*porque na fala a gente fala de qualquer jeito agora na escrita não*” e **A23**: “*Porque na fala, a gente fala um pouco errado. E na escrita a gente escreve as palavras mais certa*”.

A pergunta “Qual a modalidade da Língua Portuguesa você considera mais importante?” Selecionamos alguns comentários dos alunos que consideram a língua escrita mais importante: **A8**: “*por*

¹¹ Nos registros usamos a letra A e numeração, para manter sigilo dos alunos. Também, convém mencionar que escritas e falas dos alunos foram preservadas, sendo registradas da forma como enunciaram. Os comentários fazem parte das anotações de campo, feitas pela professora-pesquisadora e foram transcritos de forma a ser o mais fiel possível, às expressões orais utilizadas pelos alunos.

que a maioria das pessoas tem que fazer o ENEM se quiser algo na vida e nele tem que fazer uma redação” e A17: “porque tem que escrever certo em cartaz e livro e etc”.

Podemos perceber, de uma forma inquietante, que o velho mito de que a língua escrita é a ideal, a mais “correta” continua sendo a crença da maioria de nossos alunos, refletindo assim, um preconceito sobre a língua falada que representa o caos, a falta de regras, sem “organização gramatical” e que “só a escrita tem gramática”. (Bagno, 2013, p. 88). A língua falada e a escrita ainda são vistas de forma opostas, em que a língua falada é a menos importante. Além do mais, consideram que, por meio da aprendizagem da língua escrita, terão a oportunidade de progressão social, o que também é um mito pois sabemos que nem sempre é assim.

A seguinte pergunta do questionário: “Você gosta de estudar Língua Portuguesa?” Vimos que houve um aumento bem tímido do nº de alunos que responderam que gostavam de estudar LP, mas se analisarmos a porcentagem daqueles que não gostavam (15,2%) na 1ª aplicação do questionário, podemos verificar que, com a intervenção, nenhum aluno declarou não gostar (0,0%). No entanto, aqueles que responderam “às vezes” aumentou 13,4%¹².

Muitas vezes, os alunos dizem não gostar de estudar LP porque o que estão estudando não é significativo para eles, é “chato” (como costumam dizer). Cabe ao professor, contribuir com um ensino que proporcione a esses alunos um contato com a língua materna de forma mais rica, que não tenta descartar o que ele já sabe como falante, mas que acrescente experiências que enriqueçam o seu domínio da língua materna. Como podemos averiguar nesse comentário: **A11**: “... *falam que a gente num aprendeu nada até agora... como passamu de ano? Fala que nós num sabe nem lê ... e muito meno iscrevê...*”

¹² Conforme discussões posteriores à aplicação do questionário, alegaram que responderam “às vezes”, porque da forma tradicional (livro e o caderno) não gostavam, ma,s desse jeito diferente passaram a gostar.

Consideramos que há uma necessidade de refletir sobre a língua(gem) em uso, abordando todos os aspectos falados/ escritos/ mais e menos formais. Enfim, conscientizar nossos alunos de que não usamos de uma mesma forma o tempo todo. Faraco diz que todo falante da língua é um “camaleão linguístico”, pois “todos os falantes dominam e empregam diversos registros em suas interações nos múltiplos âmbitos da vida social” (Faraco, 2017, p. 201). Da mesma forma, Bagno observa que “não existe falante de estilo único”, como é postulado pela Sociolinguística: “Mesmo uma pessoa plenamente analfabeta dispõe de recursos linguísticos e de competência comunicativa para monitorar sua fala de acordo com o grau de maior ou menor formalidade [...]” (Bagno, 2013, p. 79).

Concordamos com Bortoni-Ricardo, ao afirmar que “A escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; **tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado**. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 14, destaque nosso). Essa crença promove a superioridade de uma variedade linguística sobre outra. Percebemos isso na comunidade escolar – às vezes, de uma forma mais velada - em que a variedade considerada inferior precisa ser combatida.

Diante disso, averiguamos que crenças como estas levam à atitude de rejeição às variedades mais estigmatizadas da língua. Uma crença negativa leva a uma atitude negativa e isso tem a ver não só com aspectos linguísticos, mas com uma rejeição decorrente de aspectos sociais.

Ao abordar o tópico da variação social com a pergunta “Pessoas com mais condições financeiras falam melhor do que as mais pobres? Por quê?”, percebemos o estigma na resposta dos alunos: **A3**: “Ah é verdade...tipo... o povo mais rico fala bem melhor que quem é pobre...” Em outra pergunta: “Como é a linguagem que você usa ao comunicar com seus familiares? E com seus amigos? É a mesma? Vocês acham que existe um jeito certo de falar? Por quê?” Alguns alunos relataram que em casa falam diferente em relação aos amigos porque os pais, principalmente as mães, ficam

“peganupé” brigam, falando que “isso é conversa de maloqueiro, bandido...”. Vejamos um dos comentários: **A7**: *Minha mãe sempre fala... cê tá na escola pra quê minino? Aprendi a falá direito! Falanu assim nem emprego vai consegui...*”

Na pergunta seguinte “A Língua Portuguesa que você está aprendendo na escola é a mesma que você usa no seu dia a dia?”, percebemos que fez os alunos se calarem por um tempo, buscando uma resposta mais adequada. Muitos balançaram a cabeça afirmativamente, mas não quiseram explicar. Somente um dos alunos fez comentário a essa pergunta, cabe destacá-lo abaixo: **A19**: “... é e não é ...tipo assim... é uma forma diferente de falá a mesma coisa...”

Esses dados nos revelaram que essas reflexões estavam em processo de construção e que precisaríamos gastar mais tempo para consolidá-las. Ao abordar a variação social¹³, comentamos que tanto as gírias quanto os jargões são usados para facilitar a comunicação entre as pessoas de um mesmo grupo, de uma mesma comunidade de fala. Na abordagem desse tema, alguns alunos ficaram bem à vontade dizendo que “de gíria nós sabi tudo”, enquanto outros demonstraram um certo preconceito com algumas gírias usadas pelos colegas.

Há por detrás do preconceito linguístico um arraigado preconceito social que precisa ser combatido pela escola, mas como, se a própria escola contribui com a perpetuação desse preconceito ao legitimar privilégios? Cabe a nós, professores, desconstruir a falácia de língua homogênea como o começo de um combate ao tão arraigado preconceito linguístico¹⁴. Bagno (2008) argumenta que o preconceito linguístico nasce e cresce pelo desconhecimento da língua em toda sua heterogeneidade e com isso criam-se mitos tais como os vistos anteriormente e segundo Scherre, “A discriminação

¹³ A língua reflete características sociais dos falantes (grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero, faixa etária). A reportagem do vídeo é sobre o jeito de comunicar de alguns grupos sociais, por meio de gírias ou jargões.

¹⁴ Salientamos que o preconceito linguístico também está presente nas redes sociais, sendo um fator de discriminação que precisa ser abordado na escola pelos professores.

pela linguagem é certamente um dos maiores fatores de exclusão social” (Scherre, 2005, p. 143).

Soares, nesse viés, destaca o quanto é fundamental a compreensão que “ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. (Soares, 1987, p. 79). Portanto, ao adotar uma proposta de ensino com uma metodologia sociolinguística fazemos um acolhimento dos alunos. Esse respeito às suas diferenças sociais manifestadas por meio da língua(gem) são escolhas que representam opções políticas.

A pergunta do questionário “Você fala do mesmo jeito em diferentes situações?” foi elaborada para verificar se os alunos consideravam os graus de monitoramento da variação estilística. Pelos dados coletados, nos dois momentos da aplicação, verificamos que houve - apesar do curto período de aplicação do projeto de intervenção - um aumento no nível de conscientização sobre a adequação linguística conforme o contexto de uso.¹⁵ Este foi um dos aspectos da proposta de intervenção com resultados bastante positivos, como podemos averiguar em algumas respostas: **A23**: “*Porque a gente tem que falar diferente, porque algumas pessoas não entendem o que a gente fala*” e **A11**: “*Porque quando eu falo com os meus amigos é diferente da forma que eu falo com um professor*”.

Dentre várias constatações, em resumo, concluímos que a comunidade de fala, no caso, a comunidade escolar - representada aqui nesta pesquisa pelos alunos - conferiam à variedade culta da língua e seus falantes/escritores um status de prestígio, de poder, enquanto estigmatizavam sua própria variedade popular e seus usuários. Para esses alunos, a escrita era considerada muito superior à fala e que existe um jeito certo de falar que é praticada pelos ricos. Havia uma crença linguística negativa de que não sabem escrever, nem ler, nem falar e que a LP é muito difícil. Com

¹⁵ No primeiro questionário aplicado antes da intervenção, 54,2% dos alunos responderam que falavam do mesmo jeito em situações diferentes, em contrapartida, na aplicação do segundo questionário, após a intervenção, apenas 34,8% responderam sim, ou seja, houve uma melhora de quase 20% sobre essa consciência da adequação linguística.

isso, percebemos atitudes negativas e de preconceitos uns com os outros pela forma linguística/social.

Apesar de pequenas mudanças nas crenças/atitudes nos sentimos gratificados pois os alunos estavam apropriando de conceitos e adquirindo uma maior capacidade de refletir sobre a língua em uso, demonstrando interesse pela aprendizagem e ampliando seu conhecimento da/na língua materna. Sendo assim, podemos afirmar que a hipótese foi confirmada, ou seja, um ensino baseado nos pressupostos sociolinguísticos pode colaborar para um aprendizado da língua de forma mais reflexiva.

Inferimos, então, que o processo de desconstrução de um mito reverberado por anos é lento e não se consolida em apenas algumas aulas, mas precisa ser trabalhado de forma recorrente com nossos alunos. Por isso, sugerimos possíveis desdobramentos deste trabalho tais como, pesquisas que investiguem, de forma mais aprofundada as crenças e atitudes (dos docentes, dos familiares responsáveis) e de que forma essas crenças/atitudes influenciam no comportamento linguístico dos alunos dentro da comunidade escolar. Também sugerimos mais pesquisas que analisem o tratamento da variação linguística nos livros didáticos e investiguem o posicionamento dos professores na escolha desses manuais que, querendo ou não, são o norte das atividades em sala de aula e vão influenciar crenças e atitudes não só dentro do contexto escolar, mas em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

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

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

- CYRANKA, L. F. de M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.
- CYRANKA, L. F. de M. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: MOLLICA, M.C; FERRARIZI JÚNIOR, Celso (org.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: Uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.
- MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina - UEL, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2016.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação lingüística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1992.

UMA BREVE COLETÂNEA SOBRE MINAS GERAIS E SEUS FALARES

Isabelle Nascimento Falcão¹

INTRODUÇÃO

Minas Gerais é o estado brasileiro com o maior número de municípios, sendo eles, 853 no total. Com 21.411.923 habitantes (IBGE, 2021), Minas é a segunda unidade federativa do Brasil com maior contingente populacional. Desde o século XVI a região sudeste era percorrida por numeroso fluxo de pessoas que se deslocavam constantemente com foco na extração do ouro e de pedras preciosas. No século XVIII o estado já estava populoso e sua economia era considerada de grande importância para a colônia portuguesa (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2023).

Ao longo dos anos os agentes que movimentavam a questão financeira do estado sofreram alterações, passando, por exemplo, pela produção de açúcar, fumo, algodão e café. Este último se tornou a principal atividade da região e impulsionou o povoamento da província. O setor industrial teve crescentes no decorrer das décadas, e nos anos de 1970 o estado voltou a ocupar uma boa posição no cenário econômico nacional. Antes, atividades como a de exportação haviam sido tolhidas pela restrição na mineração (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2023).

Os dados apresentados nos parágrafos anteriores fazem uma breve contextualização histórica da comunidade que será abordada neste trabalho. Para isso, foi levantada uma revisão bibliográfica

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pesquisadora do Grupo em Estudos Contrastivos (GECon/CNPq). E-mail: isabelle.nfalcao@outlook.com. Orcid: 0000-0001-8570-475X

que trata acerca dos aspectos da variedade linguística do Estado de Minas Gerais. Segundo Amaral (2013, p. 18), “O português do Brasil era visto como um dialeto e a língua de Minas um subdialeto”. As expressões *o falar* e *os falares* são utilizadas frequentemente por linguistas, como, por exemplo, por Teixeira, que em sua obra *O falar mineiro*, de 1938, o divide em três modelos de linguagem: a linguagem popular, a linguagem das classes médias e a linguagem oficial. Por seu turno, Zágari (1998) propõe a divisão de três falares de Minas Gerais, apresentados mais adiante.

Amaral e Santos (2016) traçam uma perspectiva historiográfica por meio da investigação em livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam as temáticas linguísticas da produção do português no estado mineiro. A partir dos resultados obtidos em suas análises, os autores destacaram três fases: 1º entre 1889 e 1937, 2º entre 1938 e 1976 e a 3º entre 1977 e 2014, como veremos a seguir.

A primeira fase se inicia no ano da Proclamação da República do Brasil, um fato histórico e político que encerrou o período da monarquia institucional parlamentarista do império e deu início à forma de governo atual do país, a republicana presidencialista. Segundo os autores, de modo geral, não há uma obra que abordasse a descrição do português falado em Minas Gerais nessa fase:

[...] é rara a preocupação com a descrição da língua portuguesa falada no país durante esse período. [...] as obras, até então, são quase sempre gramáticas normativas da língua portuguesa em que são citadas, brevemente, algumas características da fala (Amaral; Santos, 2016, p. 1179).

A segunda fase tem seu início marcado pela publicação de “*O falar mineiro*”, de José Aparecido Teixeira, em 1938, contendo menções sobre usos lexicais, sintáticos, fônicos e morfológicos. Amaral e Santos (2016) destacam que a obra de Teixeira possui grande valor para o estudo do português mineiro, em vista que até aquele momento não se tinham produções voltadas para essa

variedade. Os apontamentos que categorizam as falas em classes incultas, classes semicultas e classes cultas, propiciariam os estudos da sociolinguística nos anos seguintes (Amaral; Santos, 2016).

Ainda sobre a segunda fase, os autores realizaram um levantamento das obras que foram mais relevantes para o período. Considerando os obstáculos que eram vivenciados por questões políticas e financeiras, de locomoção e de comunicação, Amaral e Santos (2016) salientam que, apesar disso, e da pluralidade dessas pesquisas, a iniciativa desses precursores foi expressiva para o estudo do português falado no estado de Minas Gerais. As obras e autores mencionados são: “O falar mineiro”, (artigo em revista científica), por Teixeira em 1938; “Dialetologia em Minas”, (capítulo de livro), por Machado Filho em 1941; *O negro e o garimpo em Minas Gerais*, por Machado Filho em 1964 [1943]; “Ni ‘em’ = ‘Em casa de’” (artigo em Anais), por Cunha em 1970; *Negros e quilombos em Minas Gerais*, por Barbosa em 1972; e “Aspectos da Linguagem de São Domingos: tentativa de descrição da linguagem rural brasileira”, (artigo em revista científica), por Cunha, em 1974/1975 (Amaral; Santos, 2016, p. 1180).

Apesar da diversidade entre os estudos e suas, pouco claras, metodologias, os trabalhos publicados foram de grande importância para as pesquisas sobre o português falado, tanto pelo pioneirismo, quanto pela determinação dos autores em tentar documentar a língua falada no estado. (Amaral e Santos, 2016, p. 1180)

A terceira fase, se inicia no ano da publicação do volume I do Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (EALMG) (Ribeiro *et al.*, 1977), obra que se destaca nos estudos linguísticos sobre os falares mineiros. Entre 1977 e 2014 há um aumento notável de pesquisas linguísticas que abordam esse tema. Amaral e Santos (2016) explicam que “o EALMG traz em si um modelo de obra mais preocupada com os métodos de pesquisa, com razoável detalhamento de todo processo de concepção e elaboração.” Dessa fase, os autores analisam pesquisas com vínculos institucionais de

ensino superior, desenvolvidas por profissionais ou estudantes da área de linguística, mais especificamente, livros, dissertações e teses que descrevam fenômenos do português falado em Minas Gerais.

Como podemos observar, o português que é falado no estado de Minas Gerais, comunidade social deste trabalho, é ponto de partida para estudos científicos que resultam em uma rica pluralidade para as pesquisas sociolinguísticas. Em vista que não há apenas uma única variedade no estado, nossa pesquisa retoma obras que investigam essa diversidade. Para isso, após a introdução, serão apresentadas duas outras seções: O estado da arte e uma proposta de pesquisa. A primeira nos encaminhará a uma seleção bibliográfica sobre a temática deste trabalho e a segunda se encarrega de uma proposição de pesquisa que envolva um dos fenômenos observados.

1. O ESTADO DA ARTE

Amaral (2013) discorre sobre Teixeira e a importância da sua pesquisa para o avanço dos estudos linguísticos sobre os falares mineiros. Como foi apresentado anteriormente, Teixeira separou o falar mineiro em um trio de variedades. Segundo Amaral (2013, p. 18), Teixeira considerou as classes sociais dos falantes. Nas palavras de Teixeira (1938, p. 9.) “Existe um falar próprio das altas classes e médias superiores, como existe um falar das classes médias inferiores e das classes ínfimas, que principalmente constituem o povo” (Amaral, 2013, p. 18).

Acerca dos fenômenos analisados, Amaral (2013, p. 21-22) destaca (i) o acentamento das vogais pretônicas /e/ e /o/; (ii) a variação lateral palatal; (iii) a mudanças de “l” em “r”; (iv) a concordância nominal; (v) a variação da preposição “a” pelo uso de “em”, “pra” e “com”; (vi) alterações dos pronomes de segunda pessoa; (vii) o apagamento do clítico “se”. Amaral (2013) ressalta que Teixeira, além de analisar os pronomes de segunda pessoa, expressões de tratamento, também indica o uso de “a gente” como variante de

primeira pessoa. Sobre a relevância do estudo, Amaral (2013) complementa:

[...] suas observações pontuais para a fala regional do estado encontram eco em vários trabalhos recentes. Vê-se que fenômenos que tanto interesse têm despertado nos linguistas contemporâneos também chamavam a atenção para o estudioso da primeira metade do século XX [...] (Amaral, 2013, p. 21).

Rocha e Ramos (2010) realizam um estudo acerca da dialetologia em Minas Gerais, para isso, as autoras discorrem sobre o EALMG (1977) e o projeto A Construção de um Dialeto: o mineirês belo-horizontino (Projeto Mineirês 2007-2008). Sobre o EALMG, é apresentado que a sua criação foi uma iniciativa de um grupo de professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, são eles José Ribeiro, José Passini, Antônio Pereira Gaio e Roberto L. Zágari, motivados pela publicação do Atlas Prévio dos Falares Baianos, pelo Professor Néelson Rossi, em 1963. Na obra, é possível destacar características dos autores, como o contato prévio com a Sociolinguística do William Labov, além de apresentar uma metodologia aperfeiçoada (Rocha; Ramos, 2010).

Para a elaboração do EALMG, foram utilizados questionários com questões de léxico e questões fonéticas e com os resultados obtidos foram confeccionados os mapas. No campo do léxico, as temáticas eram referentes ao tempo/clima e a folguedos infantis de rua. Na fonética, a motivação eram as ocorrências do retroflexo, a fricção que antecede [u] e o abaixamento da pretônica. Como resultado dos trabalhos, Ramos e Rocha (2010) destacam:

Feitos os mapas, observou-se que as respostas, postas na carta, formavam contínuos bem delimitados, ou seja, uma mesma resposta cobria uma determinada região e, quase sempre, concentrava-se nela. Assim, foi possível traçar isoglossas, que são traçados estendidos até linhas virtuais. Cada item lexical ocupa um mapa com traçados de isoglossas, mas vários itens podem servir a um mapa fonético, já que, por exemplo, vários itens podem apresentar abaixamento de pré-

tônicas numa determinada região observável nas cartas (Rocha; Ramos, 2010, p. 73).

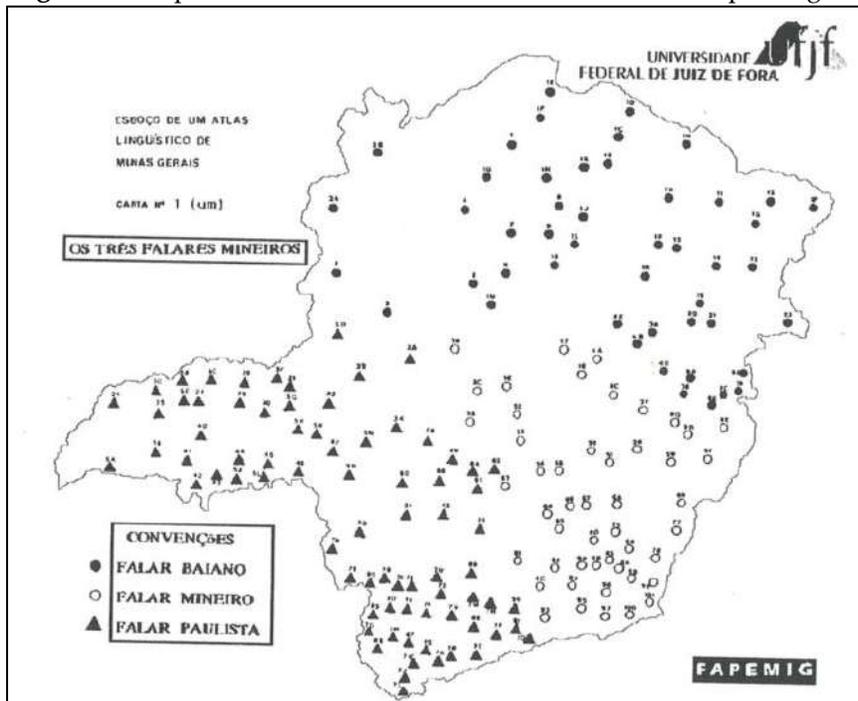
Conforme Rocha e Ramos (2010), Zágari (1998), que propõe a divisão da fala mineira em três, foi influenciado pelas isoglossas fonéticas². São essas as divisões feitas pelo autor: A fala baiana, representada pelo abaixamento de vogais pretônicas, centrado no norte do estado; a fala paulista, representada pela ocorrência do *r* retroflexo, centrado nos municípios que fazem limite com os municípios de São Paulo; a fala mineira, que não apresenta os traços citados, localizada nas demais regiões. Segundo Amaral (2013), Zágari sustenta que:

no âmbito sintático, a escolha das variantes pelos falantes depende do nível de formação escolar, selecionou-se um informante para cada uma de três diferentes escolaridades: ensino fundamental incompleto, ensino médio completo e ensino superior completo (Amaral, 2013, p. 41-42).

O Projeto Mineirês, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2008, se ocupou em “identificar e descrever especificidades do dialeto belo-horizontino contemporâneo, tomado com representativo do falar propriamente mineiro. [...] fornecer explicações de natureza sócio-histórica dos fatos descritos” (Rocha e Ramos, 2010, p. 75). O projeto foi executado por pesquisadores da área de linguística, entre eles estão os doutores: Jânia Ramos (UFMG/CNPq), Maria do Carmo Viegas (UFMG), Lorenzo Vitral (UFMG/CNPq), Fábio Bonfim Duarte (UFMG), José Olímpio Magalhães (UFMG), Mônica Alkmim (UFOP) e Sueli Maria Coelho (UFOP).

² Fronteira geográfica de uma característica linguística específica. Segundo Halliday (1974, p. 105-111), “linhas que separam uma região, onde se encontra um aspecto gramatical, léxico, fonológico ou fonético, de outra região, que tem um aspecto gramatical diferente no mesmo lugar da língua” (*apud* Moura; Ramos, 2002, p. 6).

Figura 1 - Proposta de divisão dialetal em Minas Geras feita por Zágari



Fonte: Zágari (1998)

Entre os resultados do projeto, Rocha e Ramos (2010, p. 76) destacam doze variáveis, dez que abordam fenômenos fonético-fonológicos e duas de fenômenos sintáticos. As doze variáveis são: redução de segmentos átonos, apagamento da sílaba átona final, apagamento da consoante final, apagamento de segmentos pós-tônicos não finais, apagamento da vogal átona final, apagamento de segmentos iniciais átonos, apagamento de segmentos pretônicos não iniciais, ditongação, monotongação e alçamento das vogais médias pretônicas. Segundo as autoras, o desdobramento desse estudo, para além de delinear particularidades do dialeto mineiro e estabelecer essa análise com materiais relacionados à gramaticalização, resultou em novos projetos.

As professoras Maria Antonieta A. M. Cohen e Jânia M. Ramos são as organizadoras da obra *Dialeto mineiro e outras falas: Estudos*

de variação e mudança linguística (2002). Essa obra reúne artigos de professores e de discentes egressos da Universidade Federal de Minas Gérias, que desenvolveram trabalhos que tratam das variações e mudanças linguísticas no português falado em Minas Gérias. Na palavra as autoras, “a característica da maioria dos artigos desta coletânea é o uso de dados reais de língua, tanto falada como escrita, gravados e/ou transcritos segundo critérios estabelecidos, organizados num corpus coerente” (Cohen; Ramos, 2002, p. 7).

Entre os artigos compilados na coletânea, estão: Sobre a história dos infinitivos introduzidos por *de* no português mineiro, de Maria Auxiliadora da Fonseca Leal; Qualificativo ‘Dona’ e nomes próprios: análise diacrônica de dados do português mineiro de Barra Longa-MG, de Soélis Teixeira do Prado Mendes e A alternância entre “não” e “num” no dialeto mineiro: um caso de mudança linguística, de Jânia M. Ramos. Os artigos citados serão apresentados no presente trabalho de forma mais específica e breve.

No primeiro artigo destacado, “Sobre a história dos infinitivos introduzidos por *de* no português mineiro”, Leal (2002) aponta que as línguas estão sujeitas a mudanças com o decorrer do tempo, pois “constituem realidades dinâmicas”. O trabalho tem por objetivo a análise no Português Moderno e no Português Antigo de verbos seguidos de preposição “de+infinitivo”. Nas palavras da autora, essa análise é feita:

na tentativa de esclarecer determinados pontos de classificação dos verbos e da caracterização dos complementos preposicionados do sintagma verbal, como também identificar processos de mudanças ou fenômenos de retenção que possam ter ocorrido/estar ocorrendo nos mesmos (Leal, 2002, p. 11-12).

Após as análises de registros escritos do Português Antigo comparados às produções orais do Português Moderno, Leal ressalta o resultado encontrado a partir dos complementos, esse resultado é dividido nos referidos tipos sintáticos. Os dois tipos

sintáticos são: 1) V + de + SN³ não oracional; 2) V + de + infinitivo. No decorrer das análises, os resultados da autora mostram que a preposição “de” desempenha um papel duplo, o que reforça o sentido de que o complemento apresenta e, também, substitui outras preposições sem modificar a ideia que ela expressaria (Leal, 2002, p. 17-20). Como resultado dessa investigação, a autora destaca “a permanência - na língua moderna – de tipos sintáticos já existentes na língua arcaica, bem como perdas e inovações de itens lexicais ocorrentes nessas estruturas” (Leal, 2002, p. 27).

O segundo artigo selecionado é o de Mendes (2002), nomeado: Qualitativo ‘Dona’ e nomes próprios: análise diacrônica de dados do português mineiro de Barra Longa-MG. Nele, a autora, destaca dois períodos diferentes. O primeiro, que ela nomeia de Língua Escrita Pretérita (LEP), entre os séculos XVIII e XIX, e o segundo, chamado Língua Oral Contemporânea (LOC), no século XX. A finalidade do projeto é, por meio dos dois recortes sincrônicos, identificar “a estrutura na qual ocorre a ausência de artigo definido antes de (NPr)⁴, a fim de que gramáticas sincrônicas fossem postuladas e comparadas” (Mendes, 2002, p. 141).

Como resultado a pesquisadora discorre que o qualitativo (Qv) ‘dona’ não sofreu alterações entre os séculos XVIII para o contemporâneo, de forma que é possível considerar uma mudança que o tornasse um NPr. As características que um NPr exige, servem de argumento para essa afirmação. Contudo, Mendes (2002) destaca que, apesar desse fato, a expressão ‘dona’ não mudou da categoria de Qv para NPr, “mas ao se juntar a um nome próprio forma um nome composto, tal como ‘Maria Cândida’ ou ‘Ana Elisa’ (Mendes, 2002, p. 151). Nas palavras da autora, pode ser destacada à seguinte conclusão:

Se a hipótese aqui lançada estiver correta, isto é, a de que Qv ‘dona’ + NPr se juntam, formando um nome composto e que este tipo de nome possui uma referência única, ela, então, explica porque esse qualitativo

³ Sendo SN = Sintagma nominal.

⁴ (NPr) se refere à expressão “nomes próprios”.

permaneceu, desde o século XVIII até o atual, como um dos fatores condicionantes para a não ocorrência de artigo definido antes de NPr. [...] ‘dona’ junta-se ao NPr, criando um nome composto e passa a fazer parte da relação de referência que este tem com a entidade ou pessoa no mundo externo (Mendes, 2002, p. 152).

Por último, o terceiro artigo a ser apresentado é o de Ramos (2002), A alternância entre “não” e “num” no dialeto mineiro: um caso de mudança linguística. Nesse recorte, a autora apresenta uma discussão que aborda as seguintes construções: uma partícula pré-verbal (1) e duas partículas, uma pré-verbal e outra pós-verbal (2), que são por ela designadas, na devida ordem, como negativa simples e negativa dupla. Como exemplos, Ramos apresenta: (1) e se eu **não** sou formada hoje (E28); (2) que eu **não** concordava com aquilo **não** (E09).⁵ (Ramos, 2002, p. 155-156). A realização desse trabalho comprova ocorrências do uso de “num” substituindo o uso de “não” no dialeto belo-horizontino. Nas palavras da autora:

O presente trabalho fornece novas evidências a favor do estatuto clítico da negação no Português do Brasil. [...] Desse modo confirma o estatuto de variante sociolinguística depreensível da seguinte descrição de **num**, apresentada no Dicionário Novo Aurélio: uma variante popular do advérbio **não** (Ramos, 2002, p. 156).

Como resultado da pesquisa, a autora destaca que, por meio do produto final, é possível observar “uma mudança linguística em progresso”, que é estabelecida pelo uso intercalado entre os termos ‘não’ e ‘num’. Além disso, propõe que sejam realizadas novas pesquisas que abordem um *corpus* maior para que os dados sejam avaliados em uma amplitude superior e tenham mais material que sirvam de base para a comparação, “para avaliar se em algum dialeto a cliticização do **não** estaria, de fato, mais avançada e qual seria o encaixamento dessa variação” (Ramos, 2002, p. 166).

⁵ Exemplo e destaque fidedigno ao exposto pela autora.

2. UMA PROPOSTA DE PESQUISA: O USO DE ARTIGOS DEFINIDOS DIANTE DE ANTROPÔNIMOS

A partir dessa breve coletânea de estudos que analisaram diversos falares do estado de Minas Gerais e que se dedicaram a levantar dados, refinar pesquisas, definir traços históricos e geográficos e estabelecer resultados concretos, pudemos avaliar que existe uma riqueza no que se refere ao dialeto mineiro. É com base nessas informações que foram apresentadas que damos início à esta última seção com uma proposta para uma futura pesquisa que seja aplicada na comunidade mineira.

Amaral (2011), no estudo “A variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na cidade de Paracatu”, descreve uma das características linguísticas da cidade mineira. Localizada no noroeste de Minas, o município de Paracatu é atuante na agropecuária com o plantio de feijão, soja, milho e a criação de gado nelore, além da mineração (Amaral, 2011, p. 32). A cidade histórica possui características que a incluem entre as pesquisas que têm por objetivo retratar os falares de Minas Gerais, pois sua história remonta ao período colonial.

Com o objetivo de manter características linguísticas que fossem inerentes da região em que o município se localiza, os indivíduos que participaram da pesquisa desenvolvida por Amaral eram, de preferência, nascidos na cidade e com pais natos da região. As entrevistas foram da língua oral espontânea, gravadas seguindo dois parâmetros, faixa etária e escolaridade, cada uma dividida em dois modos. Como resultado quantitativo geral, foram totalizadas, nas gravações, 164 ocorrências de antropônimos⁶, desses, 78, ou seja 47%, acompanhavam o artigo definido, enquanto 86, 52%, não apresentavam o artigo (Amaral, 2011, p. 133-134). Com relação ao grau de escolaridade, os resultados apresentados pelo autor mostram que os participantes com ensino médio ou superior tendem a utilizar mais os artigos. Contudo, o autor ressalta que:

⁶ Nomes próprios de pessoas.

Parece pouco provável que a escolarização atue diretamente no aumento da presença do artigo diante de antropônimos, principalmente pelo fato de que o fenômeno investigado não é estigmatizado pelos falantes. Percebe-se que os falantes um pouco mais atentos à linguagem notam a variação entre indivíduos, mas não existe um preconceito linguístico com relação ao uso de uma variante ou outra. Por esse motivo, não seria a escola o lugar de “correção” no caso da ausência/presença de artigo antes de antropônimos. Mas se considerarmos que os falantes escolarizados geralmente possuem acesso maior a textos e discursos e mesmo falares diferentes do seu, poderíamos supor que seria esse contato o que explicaria o favorecimento da presença do artigo entre os indivíduos de maior escolaridade (Amaral, 2011, p. 139).

É a partir das características linguísticas da comunidade paracatuense e embasado nos resultados referentes ao estudo de Amaral que a proposta de pesquisa a seguir é pautada. Já nas primeiras páginas de seu trabalho, o autor destaca que “acredita-se que este trabalho, que se configura como uma descrição linguística de um fenômeno variável do falar paracatuense contemporâneo, possa lançar hipóteses para estudos sobre os falares pretéritos da região” (Amaral, 2011, p. 129). Um dos fatores estabelecidos durante a pesquisa do autor e que foi comentado no parágrafo anterior é o fator da escolaridade. A partir dele, Amaral afirma que outros fatores sociais devem ser considerados para investigação.

Por ser uma cidade que está localizada a 234 Km da capital federal Brasília, possuir atrativos ecoturísticos e históricos, ter considerável fluxo de trabalhadores que se dedicam ao ramo agropecuário e da mineração, além de receber estudantes de cidades vizinhas, o município do noroeste de Minas Gerais é um polo que propicia o contato de variações linguísticas. Amaral enfatiza que, “sugerimos que outros fatores sociais sejam investigados, como a exposição dos falantes a diferentes gêneros e o contato com grupos linguísticos que tenham predomínio de uma ou outra variante” (Amaral, 2011, p. 140).

Para concluir, é a partir dessa sugestão que propomos uma pesquisa que estabeleça um levantamento de dados acerca das influências extralinguísticas na produção de traços típicos do dialeto da região. Considerar, por exemplo, a predominância entre as diferentes variedades, que podem ser observadas no município. A naturalidade do colaborador e o tempo em que vive na cidade de Paracatu são tópicos a serem ponderados na metodologia de pesquisa. Assim como destacado pelas autoras Cohen e Ramos (2002) acerca das obras que foram analisadas em seus estudos, os dados obtidos para o seguimento dessa proposta e formação de um *corpus* coerente, devem ser ocorrências reais de língua.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Eduardo Tadeu Roque (org.). **O português falado em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.
- AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. A variação ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na cidade de Paracatu. In: DOGLIANI, Evelyne; COHEN, Maria Antonieta A. M. (org.). **Pelas trilhas de Minas**: a língua nas Gerais. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011. p. 127-143.
- AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SANTOS, Marcos Paulo. As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014). **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3 jul./set. 2016. p. 1172-1201.
- COHEN, Maria Antonieta. A. M.; RAMOS, Jânia Martins (org.). **Dialeto Mineiro e outras falas**: Estudos de variação e mudança lingüística. Vol. 500. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.
- GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: mg.gov.br. **História**. Disponível em: <História/MG.GOV.BR (www.mg.gov.br)>. Acesso em: 12 de jun. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: ibge.gov.br. **Cidades e Estados**. Disponível em: <Minas Gerais. Cidades e Estados. IBGE>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

LEAL, Maria Auxiliadora da Fonseca. Sobre a história dos infinitivos introduzidos por de no português mineiro. In: COHEN, Maria Antonieta. A. M.; RAMOS, Jânia Martins (org.). **Dialeto Mineiro e outras falas-Estudos de variação e mudança lingüística**. Vol. 500. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

MENDES, Soélis Teixeira do Prado. Qualificativo 'Dona' e nomes próprios: análise diacrônica de dados do português mineiro de Barra Longa-MG. In: COHEN, Maria Antonieta. A. M.; RAMOS, Jânia Martins (org.). **Dialeto Mineiro e outras falas: Estudos de variação e mudança lingüística**. Vol. 500. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

MOURA, Lillian Mara. **Bibliografia comentada sobre o dialeto mineiro**. 2002. Iniciação Científica. (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

RAMOS, Jânia, M. A alternância entre “não” e “num” no dialeto mineiro: um caso de mudança linguística. In: COHEN, Maria Antonieta. A. M.; RAMOS, Jânia Martins (org.). **Dialeto Mineiro e outras falas: Estudos de variação e mudança lingüística**. Vol. 500. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

RIBEIRO, J. *et al.* **Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais**. Vol.1. Juiz de Fora: Fundação Casa Rui Barbosa-UFJF, 1977.

ROCHA, A. P.; RAMOS, J. M. Estudos de dialetologia em Minas Gerais: breve histórico. **Estudos** (UFBA), v. 41, p. 71-86, 2010.

TEIXEIRA, José de Aparecida. O falar mineiro. **Revista do Arquivo Público Municipal**, v. XLV, São Paulo, 1938.

ZÁGARI, Mário R. L. Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de A. (org.). **A Geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas**. Londrina: Eduel, 1998. p. 31-54.

O DIALETO CAIPIRA E O TRIÂNGULO MINEIRO: UMA REVISÃO DO CONCEITO

Renata Portes Rocha¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca definir o espectro dialetal chamado por Amaral (1920), de dialeto caipira, seus aspectos e sua área de abrangência geográfica, trazer pesquisas que sugerem marcas do dialeto caipira no português falado no Triângulo Mineiro, bem como a proposição de uma pesquisa sociolinguística sobre um fenômeno variável na região.

O artigo está distribuído em três seções. Na primeira seção, buscamos apresentar o dialeto caipira, sua origem, características, área de abrangência e a inclusão do Triângulo Mineiro. Na sequência, apresentamos estudos sociolinguísticos sobre o dialeto caipira e o Triângulo Mineiro. Na terceira seção, refletimos acerca da realização de um fenômeno na região e encaminhamos proposta de pesquisa sob a perspectiva da sociolinguística variacionista.

1. O DIALETO CAIPIRA

Em termos de território, a identidade caipira compreende a área desbravada pelas bandeiras e entradas paulistas, isto é, expedições de desbravamento territorial, expandindo-se a partir da Capitania de São Vicente e seus núcleos iniciais da colonização, as pequenas povoações do planalto de Piratininga (Moreira, 2020).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Professora de Língua Inglesa do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. E-mail: renata.portes@ufu.br. Orcid: 0009-0005-0271-4837

Enquanto as entradas eram compostas, em sua maioria, por soldados portugueses e brasileiros a serviços das províncias, as bandeiras eram lideradas por paulistas chamados de bandeirantes e tinham em sua composição, familiares, agregados, brancos pobres e mamelucos.

Para além da busca por riquezas minerais, da captura de indígenas ou do extermínio de quilombos, a expedição paulista resultou no surgimento de um tipo característico de cultura e sociedade, a cultura caipira que tem como “uma manifestação muito própria [...] a maneira bastante particular no uso da linguagem” (Moreira, 2020, p. 58).

A miscigenação entre lusitanos e indígenas deu origem ao mameluco, indivíduo que não era nem indígena, nem português e que passou a ser conhecido mais tarde como caipira (Cândido, 2010).

A cultura caipira originou-se, portanto na região denominada *Paulistânia* pelo historiador Alfredo Ellis Júnior, abrangendo áreas que atualmente pertencem aos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná e São Paulo.

Figura 1 - A capitania de São Vicente, correspondente ao território da Paulistânia



Fonte: <https://www.panmythica.com/2008/04/mapas-historicos-do-brasil.html/>. Acesso em: 25 jun. 2023

Foi Amadeu Amaral (Amadeu Ataliba Arruda Amaral Leite Penteado), poeta, folclorista, filólogo e ensaísta, que se propôs a descrever o dialeto caipira em seu livro de mesmo nome publicado em 1920.

A contextualização do objeto de estudo e o estabelecimento do objetivo da pesquisa, a delimitação das áreas em que o dialeto caipira sobrevivia até aquele momento, novidade para os estudos da época, e a caracterização dos falantes do dialeto caipira, tanto do ponto de vista etário, quanto do grau de instrução, são características que levam o dialeto caipira a ser considerado inovador (Zilio-Passerini, 2020).

Amaral (1920, p. 41) caracteriza o dialeto caipira como um:

[...] dialeto bem pronunciado, no território da antiga província de São Paulo. [...] dominava em absoluto a grande maioria da população e estendia a sua influência à própria minoria culta. As mesmas pessoas educadas e bem falantes não se podiam esquivar a essa influencia.

Embora a substituição do trabalho escravo pela mão de obra assalariada, a marginalização dos “roceiros ignorantes e atrasados” considerados por Amaral, “genuínos caipiras” e o desenvolvimento econômico da região tenham promovido uma ruptura na continuidade do processo dialetal, Amaral observou que “certos remanescentes do seu predomínio de outrora ainda flutuam na linguagem corrente de todo o estado, em luta com outras tendências, criadas pelas novas condições” (*ibidem*, 1920, p. 42).

De acordo com Amaral, o dialeto caipira abrangia geograficamente o estado de São Paulo (exceto, o Oeste do estado) e de Minas Gerais, em especial a região Sul do estado, na região da Mantiqueira. O autor afirma que a variedade caracterizada por um “tom geral do frasear lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas que enriquece a expressão das emoções na pronúncia portuguesa” (*ibidem*, 1920, p. 45).

Em termos gerais, o falar caipira é descrito como lento, cantado, justificado por um “estiramento mais ou menos excessivo

das vogais” (*ibidem*, 1920, p. 47). Quanto à pronúncia do fonema /r/, o autor afirma:

[...] o *r* inter e post-vocálico (*arara, carta*) possui um valor peculiar: é *linguo-palatal* e guturalizado. Na sua prolação, em vez de projetar a ponta contra a arcada dentária superior, movimento este que produz a modalidade portuguesa, a língua leva os bordos laterais mais ou menos até os pequenos molares da arcada superior e vira a extremidade para cima, sem tocá-la na abóbada palatal. Não há quase nenhuma vibração tremulante. Para o ouvido, este *r* caipira assemelha-se bastante ao *r* inglês post-vocálico.

Em 1722, bandeirantes partiram de São Paulo em uma expedição rumo a Goiás. Eles atravessaram a região que ficou conhecida como Sertão da Farinha Podre, abrindo a estrada do Anhanguera que ligava São Paulo ao Planalto Central. Logo os mineiros do campo das vertentes e da região central mineira se dirigiram ao Sertão da Farinha Podre levados pela escassez de ouro e de diamante naquelas regiões. Inicia-se, assim, a história do Triângulo Mineiro.

1.1 De Sertão da Farinha Podre a Triângulo Mineiro

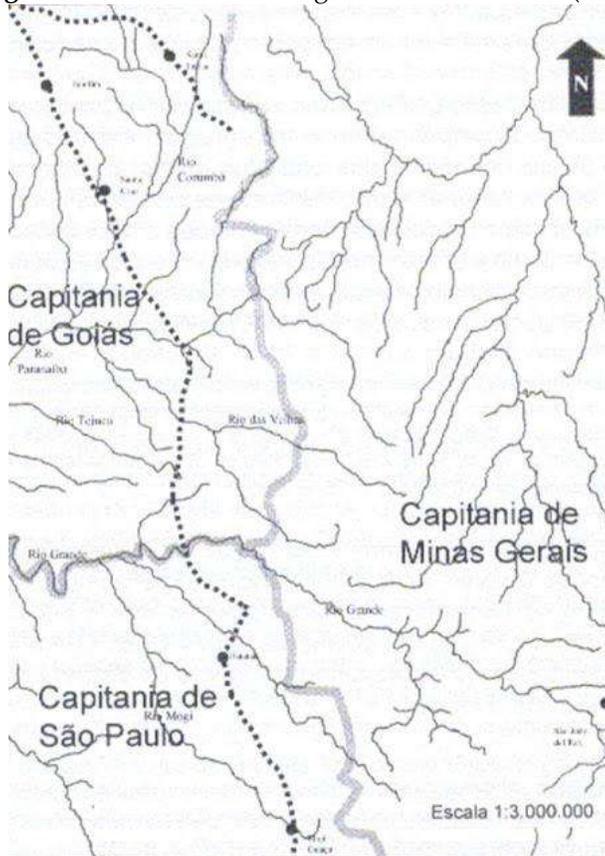
A região compreendida entre o Alto Paranaíba e o atual Triângulo Mineiro era conhecida como o Sertão da Farinha Podre. Região de passagem da Estrada do Anhanguera, que ligava São Paulo às Minas de Goyazes, nas expedições motivadas pela extração de minérios.

Inicialmente, povoada pelos índios Caiapós, foi o sertanista paulista Antônio Pires de Campos que sob ordens do governador paulista fundou, na região que passou a ser conhecida desde então como Sertão da Farinha Podre, aldeamentos protegidos por seus índios bororos.

Antes de pertencer a uma das dez regiões de planejamento do estado de Minas Gerais, a região do Triângulo Mineiro já fez parte

da Capitania de São Paulo até 1748, depois de Goiás, entre 1749 e 1816, ocasião em que recebeu o nome de Julgado do Desemboque, e somente em 04 de abril de 1816 foi anexada definitivamente ao território mineiro.

Figura 2 - Estrada do Anhanguera ou dos Goiaes (1736)

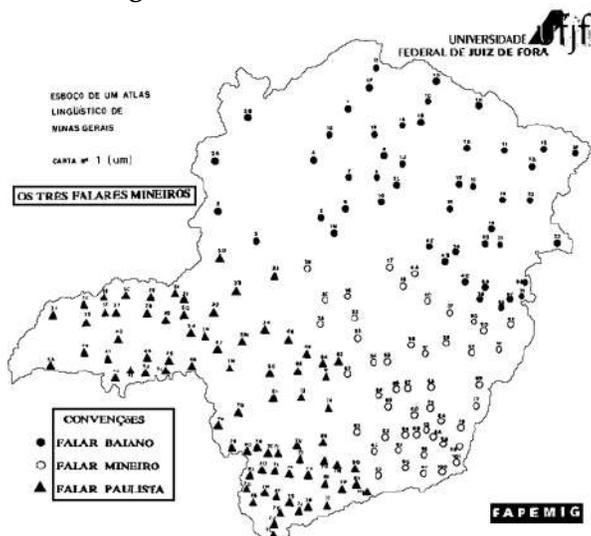


Fonte: <https://arquivopublicouberaba.blogspot.com/2016/11/colonizacao-do-triangulo-mineiro.html/>. Acesso em: 22 ago. 2023

O Triângulo Mineiro é composto por 35 municípios e é dividido em sete microrregiões: Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia. E foi em 1941 que “o Triângulo Mineiro, como zona fisiográfica do Estado de Minas

Zágari (2005) afirma a existência de três falares em Minas Gerais: um falar baiano situado no Norte do estado, um falar mineiro e um falar paulista, presente no Triângulo Mineiro e no Sul do estado, falar caracterizado pelo [r] retroflexo. A figura 4 representa a distribuição dos três tipos de variedades mineiras no espaço do estado de Minas Gerais.

Figura 4 - Os três falares mineiros



Fonte: Zágari (2013, p. 64)

Silva (2012) registrou a distribuição espaço-social do /r/ caipira nas cidades de Campina Verde, Frutal, Ituiutaba, Iturama, Prata e Uberlândia. Como resultado, a pesquisadora averiguou que:

- (i) o /r/ caipira ainda continua preponderante na fala da região investigada;
- (ii) existe uma leve incursão da variante glotal e,
- (iii) há entre os falantes a presença de um sentimento de identidade, quiçá de prestígio encoberto em relação ao /r/ retroflexo, atitudes estas que, possivelmente, favorecem a manutenção desse rótico (Silva, 2012, p. 8).

Mesmo que a pronúncia do rótico retroflexo ainda seja sintomática de preconceito e estigmatização, conforme indicam

Guiotti (2002) e Leite (2004), a pesquisa de Silva (2012, p. 144) aponta que “tal fato, nos dias atuais, não inibe, tampouco ameaça sua vitalidade ao contrário do que previram Amaral (1920) e Head (1987)”.

Outro aspecto do dialeto caipira descrito por Amaral (1920) é a monotogação dos ditongos decrescentes **ai**, antes da palatal *x*, como em ‘caxa’ por ‘caixa’; **ei**, quando seguido de *r*, *x* ou *j*, como em ‘pexe’ por ‘peixe’ e, às vezes, seguido de *o* ou *a*; e **ou** e **oi**, como em ‘poco’ por ‘pouco’.

Em pesquisa na cidade de Uberaba, Freitas (2017) observou o mesmo fenômeno de redução do ditongo a uma vogal simples em contextos linguísticos semelhantes. No estudo percebeu-se que o contexto fonológico seguinte “fricativas” foi predominante entre as ocorrências de /aj/. A pesquisadora observou que na realização do ditongo /ej/ os contextos fonológicos seguintes constituídos por tepe ou fricativa favorecem a monotogação, assim como o ditongo /ow/ é reduzido em presença de tepe ou oclusivas e, quanto à extensão da palavra, o contexto mais relevante foi o de palavra “dissílaba”.

A fim de verificar realizações semelhantes às descritas por Amaral em seu Dialeto Caipira, na região do Triângulo Mineiro, propomos uma investigação e descrição do falar dessa região firmadas nos princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 1996).

3. O FALAR CAIPIRA NO TRIÂNGULO MINEIRO: ENCAMINHAMENTOS DE PESQUISA

Com base no modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, nossa proposta é investigar e descrever o falar do Triângulo Mineiro em suas cidades mais representativas: Uberlândia, Uberaba, Ituiutaba e Araguari, por meio de análises quantitativas.

A partir dessa perspectiva teórica, três fatores externos deverão nortear a pesquisa: o sexo dos informantes, a faixa etária e os anos de escolarização.

Para além da pronúncia do rótico retroflexo, a proposta é buscar outras marcas que venham a caracterizar o falar caipira do Triângulo Mineiro, tais como, processos variáveis de apagamento e inserção de vogais e consoantes e quais regras variáveis operam para a ocorrência desses processos, retratando assim uma parte do chamado dialeto caipira.

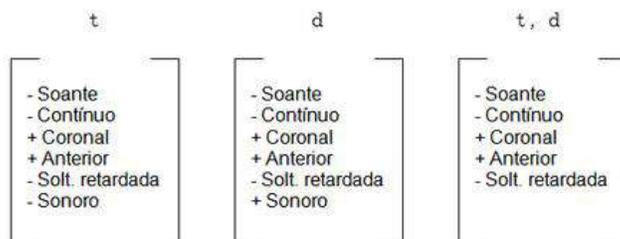
Tais fenômenos variáveis podem ocasionar consequências estruturais como a ressilabação, mudança de acento, monotongação, ditongação, coalescência, isto é, passagem de um ditongo a vogal, entre outras. Um exemplo de apagamento descrito por Amaral (1920) é o **d** que ‘cai, quase sempre, na sílaba final das formas verbais em *ando, endo, indo*: andano = **andando**, veno = **vendo**, caíno, pôno [...]’ (*Ibid*, 1920, p. 51).

A fim de descrever os processos variáveis de apagamento e inserção sugerimos duas proposições teóricas de cunho gerativista: (i) a teoria de traços distintivos na qual um segmento e sua matriz de traços é representada sempre de forma linear (Figura 5), e (ii) os modelos não lineares originados por Goldsmith (1976) e o constituinte sílaba proposta por Selkirk (1982), (Figura 6).

Segundo Chomsky e Halle (1968), os sons da língua são constituídos por propriedades mínimas, não segmentais, de caráter acústico ou articulatorio chamados de traços distintivos. Em Chomsky e Halle (1968, p. 298-329 *apud* Bisol, 2001, p. 20), “há a apresentação de um conjunto de traços, com a descrição dos correlatos articulatorios de cada um e a ilustração, com exemplos, de sua ocorrência em diferentes línguas do mundo.”

A teoria dos traços distintivos é relevante para a pesquisa, pois conforme Hernandez (2001, p. 26), os traços são “instrumentos formais [...] capazes de mostrar, com precisão e clareza, o funcionamento das línguas, de formular generalizações verdadeiras e significativas e de oferecer meios de distingui-las de generalizações falsas.”

Figura 5 - Descrição dos segmentos por traços distintivos



Fonte:

https://www.cefala.org/fonologia/fonologia_modelos_lineares_gerativa_classes.php/. Acesso em: 29 jun.2023

Nos modelos não lineares, “as unidades de trabalho vão além dos limites do fonema e das matrizes de propriedades. Além disto, os elementos paradigmáticos dessas unidades acabaram tendo uma organização própria, com uma hierarquia bem estabelecida.” (Cagliari, 2002, p. 118). Por sua vez, Soares (2020) afirma que:

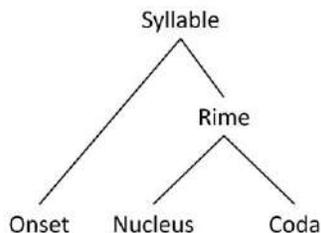
A Fonologia Autossegmental (Goldsmith, 1976; 1990), e uma visão que amplia os propósitos da fonologia gerativa em dois aspectos centrais: propugna-se que não há uma relação do tipo um para um (bijetiva) entre o fonema e a matriz de traços a ele associada e propõe-se uma hierarquia entre os traços distintivos. À noção de traços agrega-se a ideia de que estes são autossegmentais, o que significa que cada traço ocupa um lugar próprio exclusivo, denominado ‘tier’, em relação aos demais traços do sistema, operando assim de forma própria (Soares, 2020, p. 31).

A geometria de traços foi proposta por Clements (1985, 1989, 1991), em acréscimo à teoria autossegmental, a fim de representar a hierarquia entre os traços fonológicos. Os traços que constituem os segmentos sonoros estão organizados geometricamente e “estão ligados direta ou indiretamente a um nó de raiz que corresponde à unidade temporal de um só segmento, Consoante (C) ou Vogal (V), que desencadeia uma estrutura hierárquica” (Soares, 2020, p. 34).

A Teoria Métrica da Sílabas, proposta em Selkirk (1982), trata da organização interna dos constituintes silábicos. A sílaba é constituída por elementos hierarquicamente organizados: um ataque (*onset*, em inglês) e uma rima (*rime*); a rima consiste em um núcleo (N), que, no português, é sempre uma vogal e uma coda (C). Com exceção do N, as demais categorias podem não ser preenchidas.

Por meio da representação arbórea da Teoria Métrica da Sílabas, é possível apresentar as características gerais da sílaba de uma língua através de um template (ou modelo). De acordo com Selkirk (1982), a sílaba será bem formada se tiver de acordo com o template da sílaba da língua. No modelo de sílaba do PB, as posições de ataque e coda são ocupadas por consoantes e a posição de núcleo é ocupada por vogais.

Figura 6 - Estrutura da sílaba



Fonte:

<https://psychologyoflanguage.pressbooks.tru.ca/chapter/syllables/>
. Acesso em: 29 jun. 2023

A teoria Métrica da sílaba é eficaz para o trabalho proposto, uma vez que, ajuda a entender como os sons da fala são organizados em unidades significativas, contribuindo para a compreensão dos padrões de pronúncia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1920.
- CAGLIARI, Luís Carlos. **Análise fonológica**: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- CANDIDO, A. **Os Parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11^a ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2010.
- CLEMENTS, George. The geometry of phonological features. **Phonology Yearbook** 2, 1985, p. 225-252.
- CLEMENTS, George. **A unified set of features for consonants and vowels**. Paris, France: Institute de Phonétique, 1989a.
- CLEMENTS, George. **On the representation of vowel height**. Paris, France: Institute de Phonétique, 1989b.
- CLEMENTS, George. **Place of articulation in consonants and vowels**: a unified Theory. Paris, France: Institute de Phonétique, 1991.
- FREITAS, B. F. C. de. **Estudo da monotongação de ditongos orais decrescentes na fala uberabense**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UNESP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153183>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- GOLDSMITH, J. **Autosegmental phonology**. 1976. 175f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Linguistic and Philosophy, MIT, Cambridge, MA, 1976.
- GUIOTTI, Luciana. Prudente. **O estudo da variante retroflexa na comunidade de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado em Letras) - UNESP, São José do Rio Preto, 2002.
- HEAD, Franklin Brian. Propriedades fonéticas e generalidades de processos fonológicos: o caso do “R Caipira”. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 13, p. 5-39, 1987.
- HERNANDORENA, Carmen L. M. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3^a ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 11-89.

- LEITE, Cândida Mara Brito. **Atitudes linguísticas: a variante retroflexa em foco**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- MOREIRA, F. A. **O dialeto caipira de Amadeu Amaral e suas reminiscências na linguagem de regiões rurais da zona da mata mineira**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SELKIRK, E. The syllable. In H. V. d. Hulst, & N. Smith (Eds.), **The structure of phonological representations: Part 2**. Dordrecht: Foris, 1982.
- SILVA, H. C. da. **O /R/ caipira no Triângulo Mineiro: um estudo dialetológico e de atitudes linguísticas**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/dissertacao_silva_hel en.pdf. Acesso em: 08 mai. 2023.
- SOARES, E. P. M. A geometria de traços e suas contribuições aos estudos fonológicos. **Acta Semiotica et Lingvistica**, Paraíba, v. 25, n. 1, p. 29-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/53240/>. Acesso em: 27 ag. 2023.
- ZÁGARI, M. R. L. Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, V. A. **Geolingüística no Brasil: Trilhas seguidas, caminhos a percorrer**. Londrina: Eduel, 2005, p. 47.
- ZILIO-PASSERINI, Thiago. Tradição e inovação em “o dialeto caipira” de Amadeu Amaral. **Verbum**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 323-342, set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/50405/pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

CONTATO LINGUÍSTICO ENTRE PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS BANTU

Marta Pedro Matsimbe¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre o fenômeno de variação fonético-fonológico, um fato sociolinguístico observável em Moçambique, decorrente do contacto entre línguas no mesmo espaço social. Seleccionamos, para análise, alguns excertos de vídeos de notícias produzidos pelos órgãos de informação em Moçambique, que acreditamos retratarem o fenômeno linguístico em questão.

O contacto entre línguas é um fenômeno característico da história linguística e social das comunidades, embora em algumas abordagens seja visto como associal (Gonçalves; Chimbutane, 2015). Essa convivência é observável, bem como os produtos por si gerados, pois no decorrer das interações, as comunidades fazem o uso das diferentes línguas e variedades como forma de expressar seus comportamentos e ideias, em várias situações sociopolíticas, econômicas, em contextos “monolíngues” ou multi/bilíngues.

No contexto moçambicano, o estudo sobre o contato linguístico entre o português, língua ex-colonial, tida como

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Professora da Universidade Púnguè (Moçambique). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), amparada pelo Programa de Mobilidade Internacional do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB). Pesquisadora do Grupo Estudos Contrastivos (GECon/CNPq). E-mail: matsimbemarta@gmail.com. Orcid 0000-0003-4100-1387

padrão², e as línguas moçambicanas do tronco bantu é pertinente para justificar e esclarecer a formação da variedade do português moçambicano e o quanto a língua é de fato um sistema heterogêneo e evolutivo (Labov, 2016). Especificamente por retratar e problematizar a complexidade dos fenômenos linguísticos que se atualizam no seio das comunidades de fala, no contexto de contato e, não apenas, por apresentar e ou categorizar a multiplicidade de línguas que integram nesse espaço geográfico.

No que concerne à organização do capítulo, este está estruturado em três seções sendo a primeira referente à apresentação sócio-histórica e sociolinguística da comunidade de fala com suporte teórico de Labov (2016); Ngunga (2014); Gonçalves e Chimbutane (2015) e outros. Na segunda seção, autores como Timbane (2013); Gonçalves e Chimbutane (2015), Ngunga (2014) permitiram-nos fazer uma breve revisão sociolinguística do fenômeno da variação fonético-fonológico em Moçambique. Na terceira seção apresentamos as ocorrências do fenômeno em questão, extraído dos vídeos moçambicanos. Por fim, apresentamos as considerações finais do capítulo.

1. ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DA COMUNIDADE MOÇAMBICANA

Apresentamos neste ponto, um breve panorama da comunidade de fala moçambicana e sua situação sociolinguística, na esfera conceituada por Labov (2016). Segundo Labov (2016), comunidade de fala está assente em dois aspectos: (i) consenso sobre as atitudes avaliativas dos falantes em relação à língua; e (ii) no consenso sobre o emprego de regras gramaticais.

Tomando em consideração a comunidade sociolinguística moçambicana, apontamos que, do ponto de vista sociolinguístico é bastante complexa, visto que seu espaço geográfico e social é extenso

² “O Português Europeu (PE) é a variedade padrão/referência em Moçambique” (Ponso, 2016).

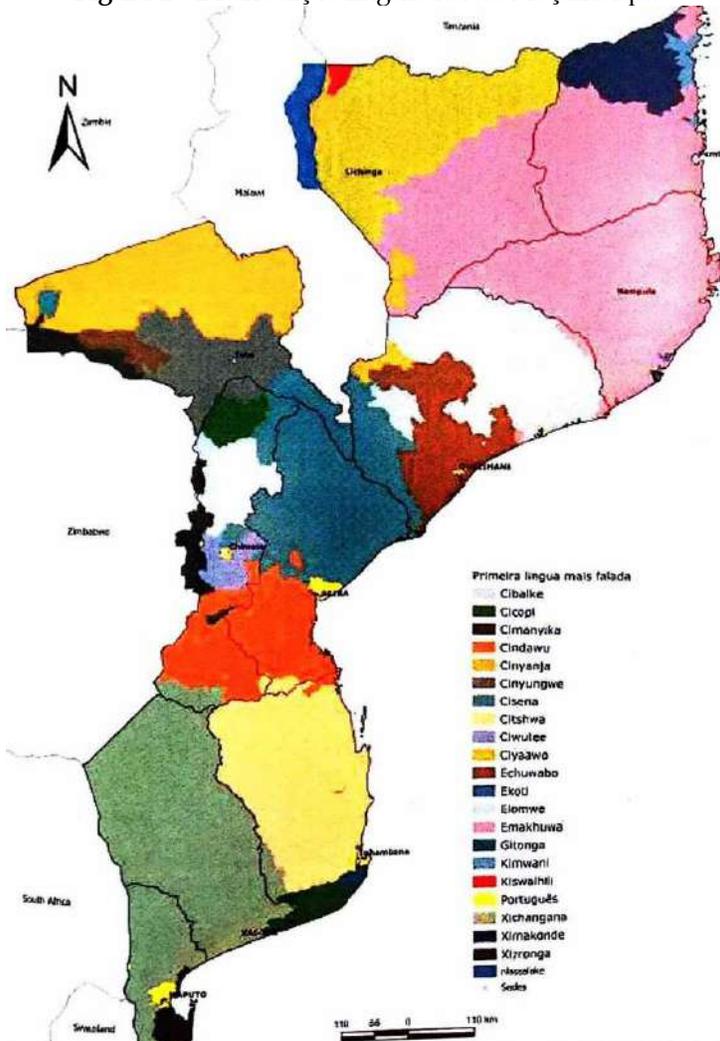
e “reflete e acirra conflitos sociais entre grupos de interesses diferentes e tem a ver com as relações de poder simbólico de determinados usos linguísticos e suas implicações sociais, políticas e econômicas” (Ponso, 2016, p. 58). Este facto é devido as características de Moçambique, bem como da maioria dos países africanos: o multilinguismo, multiculturalismo e multietnicidade, ou seja, população agrupada em grupos étnicos e linguísticos tradicionais de origem bantu, conceito que apresentaremos mais adiante.

Localizado na parte oriental da África, Moçambique tem pouco mais de 27 milhões de habitantes, socioculturalmente divididos em várias etnias cada uma delas com sua língua e variedades. Este país possui mais de 20 línguas de origem bantu, das quais 19 estão devidamente padronizadas do ponto de vista da escrita ou formas gráficas, bem como da seleção de uma variedade baseada no consenso (Ngunga *et al.*, 2022). Como forma de elucidar a distribuição das línguas no território moçambicano, apresentamos abaixo o mapa de Moçambique com as respectivas províncias e pontos dos quais são faladas as Línguas Bantu.

Esse mapa ilustra cada língua bantu em termos de sua localização como língua materna, incluindo a língua portuguesa (LP). Como se observa, há uma forte manutenção das LB, pelos grupos étnicos, uma forma de preservar a cultura, os hábitos, costumes, e toda tradição oral, aliás, este é um fenómeno característico dos povos bantu³ (Timbane, 2013).

³ Levando em consideração a origem linguística do termo Bantu, é redundante a sua flexão em número. “Usado pela primeira vez por Bleek (1862), para se referir as línguas pertencentes à mesma família e com características em comum, o morfema *ba-* na palavra bantu seria, no Proto-Bantu, a marca do plural, sem poder se adaptar às regras morfológicas da língua portuguesa” (Chimbutane; Dimande, 1991).

Figura 1 - Distribuição linguística de Moçambique



Fonte: (Ngunga *et al.*, 2022, p. 297)

O conceito bantu designa aos grupos etnolinguísticos, emigrantes desde o Norte de Camarões (seu Núcleo Proto-Bantu⁴), passando pela parte central da África expandindo-se pela parte

⁴ Proto-Bantu seria a língua-mãe que teria dado origem a restantes línguas semelhantes.

meridional, mais tarde pelo oriente africano e em direção à zona austral da África à procura de melhores condições de vida. Sua maior característica era o domínio das técnicas de ferro e agropecuária (Quiraque; De Paula, 2017). Todavia é no âmbito linguístico que o conceito é melhor elaborado pelo linguista Bleek (1851), de acordo com Werner (1919 *apud* Ngunga, 2014), que ao comparar as línguas da África sub-sahariana observou a existência de semelhanças entre as línguas, ou seja, uma concordância por meio de prefixos, tendo usado o termo Bantu pela primeira vez para se referir a essas línguas.

Tabela 1 - Quadro comparativo do termo bantu

Língua	Forma gráfica	Português
Proto-Bantu	Ba-ntu	'pessoas ou gente'
Makhuwa	a-nthu	'pessoas ou gente'
Tewe	a-nhu	'pessoas ou gente'
Changana	va-nhu	'pessoas ou gente'
Nyanja	wa-nhu	'pessoas ou gente'
Yao	vaa-ndu	'pessoas ou gente'
Gitonga	ba-thu	'pessoas ou gente'

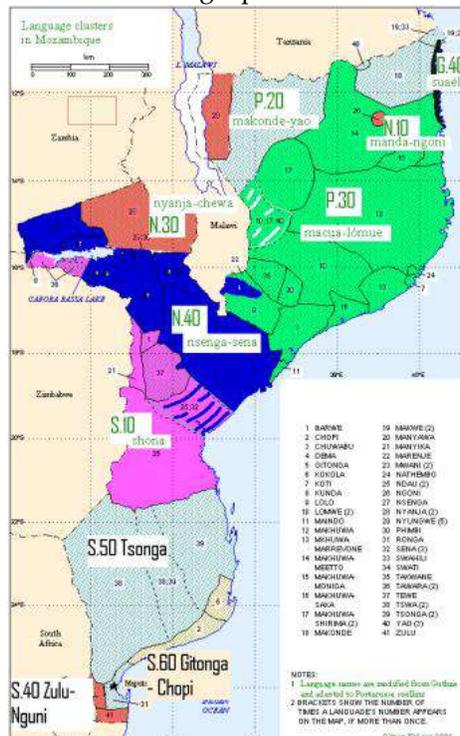
Fonte: (Quiraque; De Paula 2016)

Como se observa no quadro acima, os morfemas a-, va-, wa-, vaa-, e ba- são alomorfes do prefixo do pro-bantu **ba-** e indicam o plural do nome 'gente ou pessoa'. O mesmo acontece com os morfemas -nthu, -nhu, -ndu, -thu que são variantes do tema nominal **-ntu**, do proto-bantu. Esses elementos são a prova da real aproximação linguísticas no grupo bantu, visto que as línguas pertencentes a esse grupo apresentam uma estrutura gramatical própria assim como características morfofonológicas até sintáticas semelhantes. De destacar que o quadro acima poderia ter mais exemplos elucidativos desses fenômenos morfológicos e sempre se verificariam as partes constantes em todas as línguas.

Do ponto de vista classificatório, tendo como referência o estudo de Greenberg (1963 *apud* Ngunga, 2014) sobre a classificação das línguas africanas, as LB pertencem a uma das quatro famílias

linguísticas africanas designadas Congo-kordofaniana e a subfamília Níger-congo. Na sua versão, Guthrie (1967-71) classifica e distribui as línguas bantu moçambicanas (de Norte ao Sul do país) em quatro zonas diferentes (G. P. N. S) e oito grupos linguísticos (Grupo G. 40 - Swahili; Grupo P.20 - Yao; Grupo P. 30 - Makuwa-lomwe; Grupo N. 30 - Nyanja; Grupo N. 40 – Nsenga-Sena; Grupo S. 10 - Shona; Grupo S. 50 - Tswa-Rhonga, Grupo S.60 - Copi). Essa classificação baseia-se em traços fonéticos e gramaticais comuns, ou seja, as línguas que pertencem ao mesmo grupo possuem um alto grau de inteligibilidade mútua, isto é, os falantes de cada grupo conversam entre si sem muitas dificuldades como ilustra o mapa abaixo:

Figura 2 - Distribuição das línguas bantu moçambicanas por zonas e grupos



Fonte: (Rego 2012, p 17 *apud* Quiraque; De Paula, 2017)

O contacto dessas línguas bantu com a língua portuguesa, em particular, está diretamente ligada a colonização, que teve início em 1497, e sua oficialização em 1884, com a Conferência de Berlim. A partilha arbitrária desse espaço geográfico sem considerar os grupos étnicos e linguísticos foi um verdadeiro massacre às línguas bantu, uma vez que se impôs a língua do colonizador, o português, como língua de poder um ato fundamental para a manutenção estrutura de dominação, nesses territórios, desconsiderando as línguas bantu e chamando-as de pretoguês, língua do cão, landim, dialeto, língua dos pretos (Timbane, 2013).

A valorização do português e conseqüente desvalorização dos povos bantu e das suas respectivas línguas abriu espaço para a consolidação da língua ex-colonial portuguesa, através do mito que defendia que “quem falasse português era civilizado ou assimilado” (Timbane, 2013).

O reconhecimento da língua portuguesa não se deu, em grande parte, somente pelo colonizador. O discurso da manutenção da LP pelo estado moçambicano é datado no processo da descolonização que enfatizou, ideologicamente o uso da LP como instrumento de combate contra o inimigo, uma vez que é a única língua que poderia manter contacto entre os guerrilheiros moçambicanos pertencentes a etnias diferentes, evitando, teoricamente, tribalismo se escolhesse uma LB.

Após a independência, à luz do discurso político do grande ideólogo africano Cabral (1976) que dizia: “uma língua ocidental, europeia, comum a todos os cidadãos é necessária pois facilitaria não só a unidade nacional, como o desenvolvimento da ciência, a modernização, a inserção na política e no mercado internacional”, deu-se vazão a resignificação da LP adquirindo, efetivamente, o estatuto de língua oficial e as demais LB à património nacional como consta na Constituição da República nos artigo 9 e 10.

Ao conferir a LP o estatuto oficial, o aparato político burocrático pós-independência desencorajou o uso das línguas nacionais assim como a sua promoção das línguas autóctones fora do âmbito regional ou doméstico, ou da alfabetização bilíngue às

crianças, sob a escusa de que o português seria a língua de união entre falantes com línguas ininteligíveis.

No meio desses conflitos sociolinguísticos, constatando-se que a LP não dava conta da complexidade sociolinguística moçambicana e muito menos de formação identitária desenvolvimento e emancipação comunitária, elaboraram-se políticas e programas educativos considerando as LB como base. Entre essas políticas, encontra-se a do Sistema Nacional de Educação, que contribuiu para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da nação, sem destacar o ensino Bilíngue (Ponso, 2016).

São políticas, que constantemente vem sendo reelaboradas de modo paralelo à reconfiguração da identidade moçambicana com finalidade de contemplar e proporcionar oportunidades educativas a todos. Nesse contexto, de 1993 a 1997, elaborou-se o Projecto Experimental de Escolarização Bilíngue em Moçambique (Pebimo):

[...] com objetivos de inclusão de crianças e adultos de usufruírem do direito de serem educados nas suas línguas maternas incluindo língua portuguesa, a língua oficial do país, contribuindo para a melhoria da qualidade de educação, da inclusão das línguas e culturas locais, bem como para o alargamento das oportunidades de integração social dos cidadãos. Os resultados encorajadores permitiram a introdução da modalidade de ensino bilíngue no currículo do ensino primário em 2003/4 e a aprovação pela Assembleia da República da Lei 18/2018 de 28 de Dezembro sobre o Sistema Nacional de Educação, que reconhece o ensino bilíngue como uma das modalidades de Ensino Primário em Moçambique (Ponso, 2016, p. 79 *apud* Minedh, 2019, p. 3).

É de destacar que para além do contacto entre o português e as línguas bantu em Moçambique, antes da ocupação portuguesa, observou-se e ainda se observa o contato destas com outras línguas de origem árabe e asiática, como o hindi, urdi ou gujarati, de comunidades que se estabeleceram com objetivos comerciais. No

entanto, as LB ainda resistem face ao afrontamento e constituem as línguas maternas mais usadas no país (conforme mapa 1).

Embora, esta comunidade seja caracterizada por conflitos advindos de vários pontos que operam sobre a sociedade, essa mesma sociedade detém a língua, ainda que a mesma não escape das pressões sociopolíticas, como meio de comunicação emancipação desenvolvimento comunitário e “coesão”. E, partindo desses pressupostos conflituosos que a língua nos apresenta, na seção que se segue apresentamos um âmbito da reflexão linguística, no caso a variação fonético-fonológica em cenários de contacto linguístico.

2. VARIAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

Pensar a variação é entender que, do ponto de vista sociolinguístico, a língua não é estática, “cada geração, ou mesmo em cada situação de fala, cada falante recria a língua”, desse modo sujeita a coexistência e ou modificações de suas partes (Chagas, 2010, p. 150 *apud* Timbane, 2013). Assim, variação linguística é vista como sendo, as “diversas maneiras alternativas de dizer a mesma coisa” no mesmo contexto, sem que o objeto em referência não mude de valor (Labov, 2016, p. 221).

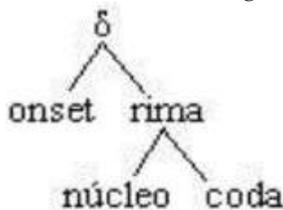
Em comunidades sociolinguisticamente mais heterogêneas como Moçambique, esse fenômeno não é diferente. A variação é observável nos planos fonológicos, morfológicos sintáticos até semânticos e lexicais, embora pouco perceptíveis por alguns. Segundo Faraco (2005, p. 90), a variação é imperceptível, por vezes pelo facto da realidade linguística ser heterogênea e estar correlacionada com complexos processos sociais e culturais [...]”.

Dos vários planos da variação linguísticas, detém-nos na variação fonético-fonológica no português, até então muito pouco explorado em Moçambique. Sobre esse fenômeno, Gonçalves e Chimbutane (2015, p. 90-91), afirmam tratar-se do estabelecimento do padrão fônico de uma língua A na língua B. Em Moçambique, especificamente, a relação de contacto entre as línguas bantu e

língua portuguesa tem gerado este fenômeno. Ou seja, tem se verificado a tendência de se introduzir uma vogal a seguir as sílabas terminadas em consoantes, bem como, vogal em grupos consonânticos iniciais de sílaba.

Nos estudos fonéticos-fonológicos, miramos a unidade suprasegmental sílaba, pois é nela que se dá o fenômeno em análise (Ngunga, 2014). Universalmente se reconhece como estrutura silábica o modelo representado na figura abaixo. No modelo em destaque, o símbolo δ refere-se a sílaba; no caso do segmento porta, a sílaba *por-* estaria representada pelo símbolo δ . Nesse contexto os constituintes silábicos tendo como referência a sílaba por- são: *onset*: p-; *rima*:-or-; o *núcleo*: -o-, e a *coda*:-r-, em resumo uma estrutura CVC. Em caso da inexistência do elemento coda a estrutura seria CVØ.

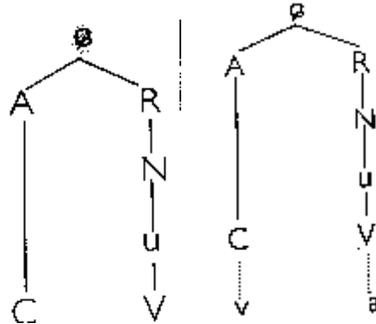
Figura 3 - Modelo silábico da Línguas Portuguesa



Fonte: (Leite, 2016)

Do mesmo modo que a LP possui um padrão estrutural fonotático e fonológico de organização silábica que a caracteriza, diferentes línguas naturais também não fogem à regra. Estas escolhem formas específicas de segmentar a sílaba adequando-a a organização do seu sistema fonotático e fonológico. Segundo Hyman (1975) *apud* Ngunga, 2014), as partes da sílaba nas LB são compostas apenas pelo *onset* (margem pré-nuclear) e o núcleo, representados na figura abaixo.

Figura 4 - Modelo silábico das Línguas Bantu



Fonte: (Langa, 2013)

Como se observa, nos modelos silábicos acima, por um lado temos representado a estrutura CV, característica das línguas bantu, e em seguida os elementos fonológicos que constituem a mesma. Isto é, a sílaba *va-* referente ao vocábulo vanhu 'pessoas', constituída pelo segmento *v-* corresponde ao ataque (onset) e o segmento *-a-* corresponde à rima.

Essa descrição é também apresentada por Gonçalves e Chimbutane (2015), na discussão das assimetrias linguísticas no contexto moçambicano. Segundo estes autores, as línguas bantu possuem uma característica ou sequência silábica CV.

Uma vez que essas línguas estão em contacto com a língua portuguesa, a variação não somente se observa em um grupo linguístico, ambos grupos transferem suas características, umas para as outras. Nesse contexto as LB transferem seu padrão silábico para o LP, ou seja, introduzem uma vogal epentética em grupos consonânticos, para garantir a preservação do padrão silábico consoante vogal.

Nesse quadro, destaca-se a introdução de uma vogal, frequentemente [i], na sequência de sílabas terminadas em consoantes, bem como introdução de uma vogal em grupos consonânticos iniciais da sílaba. Assim, pensar é produzida como [pensari]; talvez [talvezi]; mal [mali]; subornar [subornari]; padrão [patarãw].

Sem taxativamente considerar somente a interferência das LB no português, apontamos que os níveis da variação inclusive o fonético-fonológica pode ser um processo unidirecional no qual são transferidos somente traços da língua materna (L1) do falante para a L2 no processo de comunicação. Todavia não é o objetivo discutir essa questão nesse quadro.

Dando sequência ao estudo, a seguir apresentamos as ocorrências do fenômeno em questão, extraído dos vídeos moçambicanos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como explícito, o objetivo deste texto é descrever a variação fonético-fonológica, no português falado em Moçambique. Sendo assim, o *corpus* de análise desse fenômeno é oral, constituído por 4 excertos de vídeos jornalísticos, com duração entre 2 minutos e 18 minutos, produzidos pela TVMiramar (televisão local de Moçambique) nos anos 2021 (Maio e Dezembro) e 2022 (Julho e Agosto).

Os vídeos são, especificamente, de reportagens nacionais, realizadas em zonas urbanas das regiões Sul de Moçambique (cujas línguas maternas para além do Português é Xichangana e Xirhonga) e central (cujas línguas maternas são CiNyungwe, e Cisena), recolhidos na plataforma digital Youtube que falam sobre questões de violência e tráfico de drogas. Assim sendo, os elementos das reportagens, jornalista e entrevistados são indivíduos (homens e mulheres) com idade entre os 25 e 50 anos de idade.

A escolha do *corpus* oral deve-se, por um lado, pela busca de melhor retratar a identidade linguística dos falantes, assim como da comunidade de fala na qual os indivíduos estão inseridos e, especificamente, também, pelo facto desses vídeos em particular, possuírem mais dados do fenômeno em análise que contemplam as várias regiões de Moçambique, o que demonstra que o fenômeno da variação fonético-fonológica é perceptível e ocorre nos diversos pontos geográficos moçambicanos. Todavia, não foi fácil encontrar

o *corpus*, de modo sistemático, pois no Brasil não existe um banco de dados ou um acervo oral da variedade moçambicana da LP, das línguas bantu bem como do fenômeno em estudo.

Do material selecionado, demos foco apenas aos detalhes visados no estudo, ou seja, às palavras que evidenciam a variação fonético-fonológica em questão. Assim sendo, transcrevemos apenas as passagens onde ocorre o fenômeno. Na transcrição marcamos o fenômeno (segmento em variação) em negrito para melhor destacá-lo. As orações começam e terminam com reticências, o que significa que identificamos uma parte de um todo. Como forma de identificar os intervenientes, codificamos as figuras: jornalista com *J* e entrevistado com *E*.

A seguir, apresentamos os dados linguísticos, no caso as orações que contém o fenômeno em observação. De salientar que selecionamos apenas alguns exemplos referentes à província de Maputo (Vídeo I) e província de Tete (Vídeo II), o total das ocorrências da variação fonético-fonológica é possível observar nos links dos vídeos que constam nas referências bibliográficas.

Vídeo I: Jovens detidos quando tentavam atravessar a fronteira de Ressano na posse de droga (18 minutos)

E: Eu vivia na África de *Suli*... *depoji* voltei Maputo [...].

[...] eu estou a *venderi*, vendo *roupaji*, vendo muitas coisas.

Então, o meu *quiliente* eu estava a ir cobrar [...]

[...] - minha irmã podes *levari* uma mala pra mim?

[...] não tem roupa, é só *levari* uma mala pra África de *Suli*.

[...] como não ia *carregari* minha pasta.

Foi assim *mejimo*.... [...]

[...] não tenho passaporte, estou *pediri* me *lavari* uma mala.

Eu vou *tentari* minha maneira de *sairi*...

Usei a via de *folhari*.

J: Falando sobre o *quirime* que pesa sobre si.

Vídeo II: Falsificação de Dinheiro em Tete (2minutos)

J: numa primeira vista parem ser notas *reiaji* [...] mas engana-se quem assim *conclui*

[...] são notas de mil *meticaisji*

E: pensei que para *consequiri acabari* pensei que para ir *comprari* uma mota.

E: Comprei a mota fui *venderi* no Ângonia.

E: Homens de dívida estavam me *pressionari*.... p'ra *parari*, para eu *fazeri* deposito [...] as pessoas que eu estive *deveri*.

J: Enquanto nega *conheceri* os fabricantes [...] afirma *teri* usado uma das notas [...].

J: [...] revelou como foi *possíveli* a detenção.

J: [...] e apela a maior denuncia *populari*.

J: O homem que diz *seri trabalhadori* de uma empresa [...] *diji* não *conheceri* o seu *quiliente* de mota.

J: Mas assegura que só pode *reconheceri* pela cara.

Como se observa, nas orações acima transcritas, os vocábulos em destaque são os que apresentam um diferente modo de produção. Os falantes introduzem a vogal epentética em estruturas fonéticas-fonológicas do português. Esse processo não somente é observável nos entrevistados como também, em alguns casos, nos jornalistas especificamente da zona centro, Província de Tete, como mostram os dados, embora no primeiro vídeo a variação se apresente com maior dinamicidade do lado do entrevistado.

Pelo nível de formalidade e performance da atividade jornalística, tendo em conta a variável escolaridade, esperava-se maior monitoramento da língua em prol do padrão. O cenário apresentado, no contexto moçambicano, vem evidenciar que a variável escolaridade que interfere no uso da língua em comunidades de fala, a nível fonético-fonológico, nem sempre se aplica, ou seja, a ideia de que quanto maior escolarizado o indivíduo, domina a norma-padrão e sabe como aplicá-la em diferentes situações de comunicação em contextos multilíngues nem sempre se aplica (Timbane, 2013).

Esse fato vem de uma situação sociolinguística bastante complexa, em Moçambique, descrita nas seções anteriores. O convívio de várias línguas no mesmo espaço geográfico influencia na variação da língua em uso e nesse caso são as línguas bantu que influenciam a língua portuguesa, ou seja, os falantes carregam traços da sua língua materna para sua segunda língua, reforçando a ideia da dinamicidade da língua.

Abaixo apresentamos um quadro dividido em duas colunas que, por um lado, mostra os vocábulos tal como são produzidos pelos falantes e, por outro lado, a sua forma ou ocorrência no português padrão, marcando especificamente em qual segmento silábico ocorre a variação fonético-fonológica, ou seja, a inserção dos traços das línguas bantu no português.

Tabela 2 - Quadro demonstrativo da variação fonético-fonológica

PE	PM
...passar...	[passari]
...sal...	[sali]
...talvez...	[talvezi]
Mas...	[maʒi]
...voltar	[voltari]
...dificuldade...	[dificulidade]
...ritmo...	[ritimo]
...padrão...	[patarãw]
Cliente...	[kiliente]
Crime...	[kirmi]
Popular...	[populari]
...subornar...	[suborinari]
Partir	[partiri]

Fonte: Elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anotamos na introdução, este texto teve como objetivo refletir, apresentando uma visão panorâmica, sobre a variação linguística a nível fonético-fonológico no português falado pela

comunidade moçambicana, no contexto moçambicano. No que se refere a variação em análise, verificamos a sua ocorrência na língua portuguesa por interferência/influência das LB, línguas essas em constante contacto fato que resulta na variedade do português moçambicano.

Esse processo fonético-fonológico, é observável em estruturas silábicas de certos vocábulos terminados em consoante. Nesse quadro, o falante tende a introduzir uma vogal epentética, conforme apresentado, como forma de garantir a preservação do padrão silábico consoante – vogal, assim como da sua língua materna, L1. Ou seja, é uma tendência que visa dar continuidade da estrutura das línguas bantu no português.

Como se observou, esse fenômeno afeta diversas famílias de palavras, verbos, nomes, adjetivos etc., porém não em todas seqüências silábicas. Essas restrições fazem parte de reflexões futuras que nos propomos a discutir, pois essa reflexão não se esgota por aqui. Pretendemos dar seguimento da análise com objetivo também de identificar fatores estruturais e possivelmente não estruturais que podem motivar a variação, e o fato de a variação ser mais acentuada em alguns contextos e regiões e não em outros, pois acreditamos que elementos pré-segmentais e pós-segmentais, tanto das línguas bantu assim como do português abrem espaço para a variação.

REFERÊNCIAS

- BLEEK, W. H. I. *De nominum generibus linguarum Africae Australis*. Bonn, 1851.
- CABRAL, Amílcar. A cultura nacional In: *A arma da teoria: unidade e luta*. Vol. I. n. 41. (Coord.) COMITINI, Carlos. Rio de Janeiro: Codecri, 1976. (Coleção Terceiro Mundo).
- CHAGAS, P. Mudança linguística. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHIMBUTANE, F. Línguas bantu ou línguas bantas. **Revista Tempo**, Maputo, n:1083, p. 40-42, julho, 1991. Disponível em: https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs/Perguntugues_%20Linguas_bantu_bantas.pdf. Acesso em: 3 de ag. 2023.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. Editora Contexto, 2015.

DE PAULA, M. H.; QUIRAQUE, Z. A. S. A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1220–1237, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34575>. Acesso em: 14 jun. 2023.

DIMANDE, G.M. Debate Línguas Bantu ou Bantas? **Revista Tempo**, Maputo, n:1083, s/p, setembro, 1991. Disponível em: https://catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs/Per guntugues_%20Linguas_bantu_bantas.pdf. Acesso em: 3 ag. 2023.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola, 2005

GONÇALVES, Perpétua; CHIMBUTANE, Feliciano. **Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática**. Maputo: Alcance Editores, 2015.

GREENBERG, J. H. **Language of Africa**. The Hague, 1963.

GUTHRIE, Malcolm. **Comparative Bantu: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages**. 4 vols. Letchworth UK & Brookfield VT: Gregg International, 1967-71.

HYMAN, M.Larry. **Phonology: Theory and Analysis**. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1975.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2016.

LANGA, David Alberto Seth. **Morfofonologia do verbo em Changana**. Maputo: CEA-UEM 2013. (Coleção “As Nossas Línguas X”).

LEITE, Camila Tavares. **Sequências de (oclusiva alveolar+sibilante alveolar) como um padrão inovador no português de Belo Horizonte**. 2006, 125 fls. Dissertação (Mestrado em

Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2006.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue 2020-2029**. Moçambique, 2019.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo. **Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas**: Relatório do III Seminário. Maputo: CEA-UEM, 2012. (Coleção “As Nossas Línguas III”).

NGUNGA, Armindo. **Introdução à Linguística Bantu**. 2. Ed. Imprensa Universitária: UEM: Maputo, 2014.

NGUNGA, Armindo *et al.* **Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas**: Relatório do IV Seminário. Maputo: CEA-UEM, 2022.

PONSO, Letícia Cao. O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela independência da nação em 1975. **Linguagem**: estudos e pesquisas, 2016.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo, Ática, 1985.

TIMBANE, Alexandre António. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. 2013. 318 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6a8877e5-f472-4b0b-8738-e77eb986b14b/>.

TV MIRAMAR MAPUTO. **Jovem de 30 anos de idade morto a catanada no reassentamento de Cateme em Moatize**. 1º vídeo (2 min 32 segundos). Disponível em: https://youtu.be/wBJdsK_7zXU. Acesso em: 20 abr. 2023.

TV MIRAMAR MAPUTO. **Baleamento em Tete**. 2º vídeo (2 min 54 segundos). Disponível em: <https://youtu.be/PJfoTXCZQFuc>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TV MIRAMAR MAPUTO. **Falsificação de Dinheiro em Tete**. 3º vídeo. Disponível em: https://youtu.be/9gtv6Ss_pDc. Acesso em: 20 abr. 2023.

TV MIRAMAR MAPUTO. **Cidade Alerta**: Jovens detidos quando tentavam atravessar a fronteira de Ressano na posse de droga. 4º

vídeo (18 min). Disponível em: <https://youtu.be/AWN6FPf51Ns>.
Acesso em: 20 abr. 2023.

WERNER, A. **The Lanuage Families of Africa**. Great Britain, 1919.

VARIAÇÃO DIACRÔNICA EM LIBRAS: ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

Keli Maria de Souza Costa⁵

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais – doravante Libras – foi oficialmente reconhecida no Brasil através da Lei 10.436/2002 e, desde então, seu uso e difusão em território brasileiro passou a ter amparo legal e até mesmo ser incentivado por diversas instâncias governamentais. Esta foi uma grande vitória da comunidade surda brasileira, que vinha, desde meados de 1980, se organizando politicamente no intuito de reivindicar seu direito de uso desta língua em quaisquer espaços.

Historicamente, as línguas de sinais, em todo o mundo, passaram por diversos avanços e retrocessos, devido às abordagens educacionais vigentes, ora visando a uma filosofia manualista (valorização dos sinais), ora visando a perspectiva oralista (valorização da língua oral). Não é objetivo deste trabalho aprofundar nessa discussão, entretanto, abordaremos, a seu momento, alguns aspectos que julgamos importante no que se refere à constituição da comunidade de fala aqui analisada.

O objetivo do presente texto é discutir aspectos da variação diacrônica de sinais em Libras, na comunidade de fala dos surdos do Brasil, tendo como base comparativa o material “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, que foi o primeiro documento produzido no Brasil com o objetivo de orientar a aprendizagem de pessoas que desejassem se comunicar com os surdos, elaborado por

⁵ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU). Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: keli@ufu.br. Orcid 0009-0003-4754-4750

Flausino José da Costa Gama e publicado em 1875. Por outro lado, para a busca de variantes mais contemporâneas utilizaremos o *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, de Capovilla, Raphael e Maurício, publicado em 2009. A base de dados apresenta, portanto, um intervalo temporal de mais de 125 anos.

Para uma melhor experiência de leitura, dividi este texto em três partes: a primeira, trata da comunidade de fala estudada e sua constituição histórico-social, a segunda parte procura realizar um breve levantamento bibliográfico de artigos, teses e dissertações já publicados sobre o tema em tela e a terceira e última parte apresenta exemplos de 5 (cinco) sinais encontrados nos materiais anteriormente indicados, analisando se houve variação diacrônica entre eles ou ainda uma possível mudança linguística, dado a distância temporal entre os mesmos.

1. A COMUNIDADE DE FALA DOS SURDOS BRASILEIROS

O conceito de comunidade de fala é bastante complexo e amplamente discutido por diversos autores. Ao utilizar tal conceito, a sociolinguística procura estabelecer quais as características um grupo de falantes compartilha, a fim de embasar suas pesquisas e definir, por exemplo, quais fatores poderiam atuar na variação e/ou na mudança de uma determinada língua. Para Labov (2008, p. 150):

Uma comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso.

Assim, mais do que o uso da língua em si, fatores extralinguísticos - as normas compartilhadas pelos membros

daquela comunidade de fala - são preponderantes na definição de uma comunidade de fala. Nesse sentido, a comunidade de fala contempla tanto aspectos linguísticos quanto sociais, ou seja, trata-se de atitudes/normas (sociais) compartilhadas pelos falantes que, por sua vez, compartilham características linguísticas semelhantes.

Sem nos delongarmos no que tange às definições de comunidade de fala, assumimos, amparados em Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 72), “que a comunidade surda brasileira é uma comunidade de fala que usa uma variedade linguística mais ou menos estável, à qual damos o nome de Libras”. Essa comunidade possui características bastante heterogêneas, dado à natureza histórica da constituição de sua língua.

A história dos surdos é marcada, conforme já anunciado no início deste texto, por momentos de avanços e retrocessos, ora sendo incentivado o uso de sinais para comunicação, ora a oralidade sendo imposta juntamente à proibição do uso de sinais.

Desde a Antiguidade, aproximadamente no ano de 368 a.C., existem referências a forma dos surdos se comunicarem, como apontam Felipe e Monteiro (2004), ao mencionarem um comentário feito por Sócrates na obra Crátilo de Platão: “Suponha que nós, os seres humanos, quando não falávamos e queríamos indicar objetos, uns para os outros, nós o fazíamos, como fazem os surdos mudos sinais com as mãos, cabeça, e demais membros do corpo?”

Entretanto, como explica Silva (2013), mesmo sendo esse o meio de comunicação por excelência das comunidades surdas em todo o mundo, um longo caminho teve que ser percorrido até que o reconhecimento do status linguístico das línguas de sinais ocorresse de fato, inclusive nos espaços acadêmicos, o que só veio acontecer a partir da década de 1960 com os estudos de William Stokoe a respeito das características linguísticas e culturais da Língua de Sinais Americana - ASL (American Sign Language) – e dos seus usuários.

Quadros e Karnopp (2004) explicam que Stokoe (1960) foi “o primeiro a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los” e a observar que “os sinais não eram imagens, mas símbolos

abstratos complexos”. Tais pesquisas estimularam diversos pesquisadores a elaborarem estudos sobre as línguas de sinais. No Brasil, por exemplo, podemos citar os nomes de Ferreira-Brito (1990, 1995) Felipe (1988, 1998) e Quadros e Karnopp (2004).

Um acontecimento relevante e que pode ser definido como um enorme retrocesso no que se refere à educação de surdos e ao desenvolvimento linguístico das línguas de sinais, condenando-as à marginalidade em todo o mundo durante quase um século foi a imposição da filosofia oralista⁶, ocorrida em 1880 no chamado Congresso de Milão.

O processo de reabertura para as línguas de sinais só se deu a partir da publicação do trabalho de Stokoe, explicitado anteriormente, reconhecendo o status linguístico da ASL (Língua de Sinais Americana). Devido a brevidade não exploraremos de forma mais aprofundada esses aspectos da história da educação dos Surdos.

No Brasil, a língua de sinais existe há pelo menos 160 anos, pois a criação do Instituto Imperial dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), grande referência no que tange a educação de surdos, data de 26 de setembro de 1857.

Segundo Goldfeld (1997, p. 32), “temos informações de que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador Dom Pedro II, para iniciar o trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo”. Sendo assim, as raízes históricas da Libras vêm da Língua de Sinais Francesa e de sinais informais já utilizados pelos surdos para se comunicar entre eles.

⁶ “O oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver à língua oral (no caso do Brasil, o português). [...] O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de ouvinte” (Goldfeld, 1997, p. 30-31).

Seguindo a tendência mundial imposta através do Congresso de Milão, em 1911, o INES estabelece o oralismo puro em todas as suas disciplinas, “mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula” (Goldfeld, 1997, p. 32).

Entretanto a língua de sinais seguiu conservada por seus usuários nos pátios e corredores e nas associações de surdos, que se tornaram espaços de resistência e conservação linguística durante os longos anos de segregação impostos pelo oralismo puro. Somente na década de 70 inicia-se um processo de reabertura para as línguas de sinais com o advento da Abordagem da Comunicação Total⁷, e anos depois, a valorização do Bilinguismo⁸ na educação de surdos.

Tais fatos mencionados são relevantes para compreendermos a formação da comunidade de fala a qual pretendemos analisar: são surdos, porém podem ser sinalizadores ou não sinalizadores, podem ser filhos de surdos (cerca de 5%⁹ da população de surdos) ou filhos de ouvintes (cerca de 95%), podem ter adquirido a Libras na infância ou depois de adultos, podem ter sido oralizados e depois aprendido Libras, podem ter aprendido apenas a Libras,

⁷ “A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, esta filosofia defende a utilização dos recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação” (Goldfeld, 1997, p. 38).

⁸ “O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país” (Goldfeld, 1997, p. 42).

⁹ Quadros (2007, p. 70) relata que aproximadamente apenas 5 a 10% dos surdos são filhos de pais surdos. A seguir explica que esse dado não é oficial, mas é parcialmente confirmado pela dificuldade quando da seleção dos sujeitos informantes de sua pesquisa (no caso, surdos filhos de pais surdos). A autora ainda acrescenta que nos Estados Unidos, Lillo-Martin (1986) apresenta esse mesmo percentual.

podem ser apenas oralizados, surdos filhos de ouvintes sinalizadores, surdos filhos de ouvintes não sinalizadores, surdos filhos de surdos oralizados, surdos que ficaram surdos após a aquisição da Língua Portuguesa, surdos que nasceram surdos, surdos com surdez profunda, surdos com surdez leve ou moderada. Enfim, uma imensa heterogeneidade, que se reflete também na fluência da sua própria língua “materna”¹⁰

Portanto, conforme pondera Rodrigues e Almeida-Silva (2017, p. 73), “a comunidade surda apresenta idiosincrasias em termos de definição de sua proficiência pelas questões geográficas e de aquisição.” Segundo eles, para o falante de português brasileiro (PB), parte-se do “pressuposto que todos os falantes têm o mesmo nível de proficiência na língua, pois, *a priori*, todos estão situados em uma comunidade de fala e adquiriram sua língua materna em condições bastante similares, o que não é verdade para os sujeitos surdos”.

Outro aspecto relevante a se destacar com relação às comunidades de fala, é o que nos traz Rubio e Souza (2021) ao pontuar que estas “podem não apresentar somente comportamentos diversos em relação ao emprego de uma mesma língua, mas sim em relação ao emprego de línguas diferentes, o que se verifica, por exemplo, em contextos de línguas em contato”.

Esse aspecto chamou nossa atenção uma vez que estamos analisando aspectos de variação na Libras, uma língua utilizada por uma comunidade minoritária, que é obrigada a conviver e aprender a Língua Portuguesa, essa sim, língua oficial do país no qual esta comunidade reside. Como qualquer situação de línguas em contato, inevitavelmente poderemos perceber influências de uma na outra.

Xavier (2019, p. 50) explica que, “de acordo com Adams (2012), observa-se nas comunidades surdas do mundo contato tanto entre uma língua de sinais e uma língua oral, quanto entre línguas de

¹⁰ Entendemos que a Libras deveria ser a língua materna da maioria dos surdos brasileiros, porém isso não acontece devido ao fato de que, em sua grande maioria, eles (os surdos) são filhos de pais ouvintes, não sinalizadores, e adeptos do oralismo, por exemplo.

sinais diferentes”. Nesse sentido, mesmo em se tratando de línguas de modalidades diferentes, é possível encontrarmos os chamados empréstimos linguísticos do português na Libras, o que podemos chamar de uma situação de bilinguismo bimodal. Na Libras podemos citar os processos de criação de sinal chamados de inicialização¹¹ e soletração rítmica¹² como exemplos desse empréstimo.

Nessa perspectiva podemos notar que os surdos se desenvolvem dentro de um contexto de bilinguismo bastante complexo e peculiar, que depende, conforme pretendemos mostrar nessa parte do texto, de inúmeras variáveis sociais, bem como perfil sociolinguístico dos familiares, acesso ou não ao atendimento especializado em setores como da saúde e educação, políticas governamentais, além da própria avaliação que o indivíduo faz das línguas em contato (Lacerda; Santos, 2018).

2. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDOS SOBRE A VARIAÇÃO EM LIBRAS

Os estudos sociolinguísticos nas línguas de sinais encontram um vasto campo de pesquisa e análise, já que o reconhecimento do status linguístico dessa língua só aconteceu após a década de 1960, e os primeiros estudos se centravam fortemente na defesa desse status. Mais recentemente, apenas nos últimos vinte anos, é que as pesquisas passaram a ser mais delimitadas no que tange às áreas de estudos linguísticos e, assim, podemos ter acesso a trabalhos voltados para o campo da Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Variação Linguística e Lexicografia, entre outros.

¹¹ Inicialização ocorre quando o sinal é realizado em Libras utilizando como configuração de mão, a inicial da palavra, que o representa em língua portuguesa.

¹² Soletração Rítmica é um estágio da realização do Alfabeto Manual da Libras (a Datilologia) que apresenta forma, ritmo e movimentos próprios, não sendo “lidos” letra a letra, mas sendo compreendidos no seu todo, sendo incorporados como um sinal da Libras.

Xavier (2019) realizou um levantamento através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o uso das palavras-chave: Sociolinguística, Variação, Libras. Em seu texto “Panorama da variação Sociolinguística em Línguas Sinalizadas” ele relata que encontrou sete trabalhos, sendo duas teses e cinco dissertações que atendessem a dois critérios por ele definidos: investigar a variação linguística na Libras e considerar sua interação com fatores sociais e/ou estilísticos. (Xavier, 2019). Entretanto, segundo ele, embora os estudos encontrados atendam a estes critérios, a sua grande maioria se concentra em fatores sociais, relacionados à região de origem do sinalizante. Apenas um estudo foi identificado por ele dentro do campo da variação associada ao grau de formalidade, três pesquisas se ocuparam exclusivamente da variação no nível fonético-fonológico e os demais tratavam além da variação fonológica, também da lexical.

Ao trazer esse panorama, nosso objetivo é demonstrar o quanto a área dos estudos sociolinguísticos na Libras ainda é um campo a se desbravar, pois, a quantidade de estudos encontrada, em 2019, é ainda bastante pequena e muito restrita a alguns poucos tipos de variação.

A dissertação intitulada “Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico”, defendida em 2011, por Gláucio de Castro Júnior pode ser considerada um dos primeiros títulos relevantes para a área.

Em seu texto, o autor aborda as ocorrências decorrentes dos processos linguísticos gramaticais da Libras para o estudo da variação linguística, discute as contribuições da lexicologia e da terminologia em Libras, também a relevância de demarcar o campo de estudo e a justificativa da escolha da terminologia política brasileira. Tendo como principal discussão as noções de variação linguística em Libras, os tipos de variação linguística, além de demonstrar como a ocorrência de variação em Libras pode ser percebida.

Castro Júnior (2011) defende que os pesquisadores da área da linguística das línguas de sinais aprofundem sua investigação na

dicionarização e na gramaticalização da Libras, deixando de lado o foco educacional. Segundo ele,

o estudo da língua é crucial porque, no Brasil, o português é língua majoritária e a LSB é a língua minoritária. Os Surdos estão predispostos ao português, e, como as propostas educacionais se preocupam em desenvolver métodos e técnicas para uma abordagem bilíngue, é preciso que, para o desenvolvimento de dicionários e da gramática da LSB, esta língua esteja bem sistematizada para fornecer a informação necessária para os educadores e todos os que forem consultá-las possam aprendê-la (Castro Júnior, 2011, p. 63).

Nesse sentido, o pesquisador utiliza-se dos estudos da Lexicologia e da Terminologia como base para elaboração de dicionários. Além disso Castro Júnior (2011, p. 63) afirma que “toda língua possui um dicionário, que não é representado apenas em formato de papel”, assim, nos traz a noção de um “dicionário mental” que “arquiva” o nosso conhecimento de um todo da língua e, segundo ele, é neste dicionário mental, que o ser humano armazena os lexemas.

Um outro aspecto colocado por este autor em seu texto diz respeito ao fato de que devido à Libras ser uma língua historicamente recente, resulta que os movimentos de luta política dos Surdos pelos direitos humanos e linguísticos são marcados pela falta de incentivo, apoio ou por desconhecimento da legislação política brasileira pelos próprios Surdos, o que ocasiona uma demora em tornar-se uma língua mais relevante no país, o que poderia propiciar uma melhor compreensão da realidade da língua, especialmente quanto ao registro, ao uso e a disseminação da mesma.

Na análise dos dados estudados por Castro Júnior (2011), diversas variantes são apresentadas, sinais que têm o mesmo significado, mas que possuem diferentes formas de sinalização, e a partir dessa observação o autor se propõe a fazer a escolha de uma variante-padrão.

Foram escolhidos alguns termos, sendo eles: LEI, DECRETO, CONSTITUIÇÃO, DIREITO, DIREITO COLETIVO E DIREITO DIFUSO. Termos que podem ser utilizados por tradutores e intérpretes de Libras que atuam nos quadros funcionais dos poderes executivo e federal no Distrito Federal na área de interpretação e tradução da terminologia da política brasileira. Desse modo, foi percebido que todos os termos tiveram variação durante a exposição e que muitos têm influência da língua portuguesa para sua execução.

A análise da dissertação de Castro Júnior (2011) nos mostra a riqueza da pesquisa sociolinguística da Libras, e também sua grande heterogeneidade, além de expor a importância em se avançar nas pesquisas nesta área de concentração.

Outra pesquisa selecionada é resultado do trabalho de Schmitt (2013). Essa pesquisa procurou identificar variações e mudanças linguísticas ocorridas na Libras, no período de 1946 a 2010, analisando narrativas filmadas de 3 (três) gerações de sujeitos surdos, usuários dessa língua.

Conforme explicita Schmitt (2013, p. 31), “a metodologia utilizada nesta pesquisa é de base empírica, através da coleta de narrativas de sujeitos surdos, na faixa etária de 15 a 80 anos, divididos em três grupos, os quais responderam à seguinte pergunta: ‘Explique a história da educação do sujeito surdo em Santa Catarina’”. O grupo I foi formado por pessoas mais velhas, entre 60 e 80 anos, o II, por pessoas entre 30 e 60 anos e o grupo III por indivíduos mais jovens, na faixa etária dos 15 aos 30 anos. Assim, o pesquisador pretende detectar se há algum caso de mudança em tempo aparente.

O autor explica que temos poucas pesquisas históricas realizadas no Brasil sobre a comunidade surda e a Libras. Muitas vezes até pela dificuldade de registro de uma língua até pouco tempo tida como ágrafa e de modalidade viso-espacial. Os registros a que temos acesso, como o material publicado por Flausino José da Gama (1985), corpus deste nosso trabalho, foram realizados através de desenhos de sinais, entretanto, nem sempre são

eficientes uma vez que estamos tratando de uma língua tridimensional, que possui movimento, expressões faciais, elementos que não podem ser facilmente delimitados no papel. Assim, faz-se necessário ressaltar que com o advento dos vídeo-registros possibilitou um grande avanço nas pesquisas de/com as línguas de sinais.

De acordo com o pesquisador, “os resultados mostram que, com passar do tempo, os sinais entre os grupos se modificam, apresentando indícios de mudança em tempo aparente na língua de sinais nas três gerações” (Schmitt, 2013, p. 184) e conclui, a partir dos dados analisados, que “o contato entre as pessoas surdas transforma a língua de sinais, que já apresenta indícios de variação e mudança linguística, entre diferentes gerações, como acontece em qualquer língua natural” (*ibidem*).

Além disso, ainda segundo o autor, é possível notar, através das narrativas contadas, que os surdos têm consciência de seu papel nas três gerações de informantes e reconhecem a influência exercida pelo contato com outros surdos e com os surdos mais velhos.

3. UM ESTUDO DIACRÔNICO DO LÉXICO EM LIBRAS

A dinâmica desta seção será assim apresentada: (i) Apresentação do sinal encontrado no Dicionário Capovilla, Raphael, Maurício (2009), com a respectiva descrição; (ii) Apresentação do sinal encontrado no Dicionário do Flausino José da Gama (1875,) com a respectiva descrição; (iii) Análise discutindo pontos de divergência na descrição e indicação de mudança no léxico na Libras entre os dois registros.

Conforme explicado na introdução desse capítulo, selecionei, aleatoriamente, exemplos de 5 (cinco) sinais encontrados nos dicionários acima indicados, são eles (em ordem alfabética): NUNCA, RELÓGIO, SAL, TER E VERMELHO. E, a partir de agora, procederei a uma breve análise dos mesmos.

Sinal 1: Nunca

Para o sinal NUNCA foram encontradas duas variantes no Dicionário de 2009, são elas:



Fonte: (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 1604)

Abaixo, apresento a variante encontrada no Dicionário de Gama (1985):



Fonte: (Gama, 1875). Sinal 18, Estampa 17

Descrição: “18. O dedo mínimo traça uma cruz no ar.” (Gama, Estampa XVII)

Análise: Houve mudança linguística do sinal. O sinal de 1875 é icônico e representa um “X” feito no espaço. No dicionário de 2009 encontramos duas variantes, ambas são empréstimo linguístico da Língua Portuguesa, soletração rítmica com o Alfabeto Manual das letras da palavra em português, no primeiro verbete de forma literal soletrando a palavra N-U-N-C-A e no segundo verbete soletrando as três letras iniciais N-U-N.

Sinal 2: Relógio

Para o sinal RELÓGIO foram encontradas três variantes no Dicionário de 2009, são elas:



relógio de pulso (1) (sinal usado em: **SP, PB**) (inglês: *watch, wristwatch*; s. m. Instrumento para medição e indicação do tempo de tamanho pequeno, para usar no pulso, preso a uma pulseira. Ex.: O relógio de pulso foi inventado por Alberto Santos Dummont. (Mão esquerda fechada, palma para baixo; mão direita aberta, palma para baixo, polegar e indicador unidos pelas pontas. Tocou o lado do indicador e polegar no dorso do pulso esquerdo.)



Etimologia. Morfologia: Trata-se de sinal formado por morfema metafórico moiar que representa concretamente características conseqüências do comportamento humano em relação ao manuseio de vestimentas e adereços ou objetos pessoais, como nos sinais AVENTAL, BONÉ, CALÇA, CHAPÉU, COLAR, COROA, GRAVATA, TERNO, TIARA, ZÍPER, SAIA, SUTIA, ÓCULOS, ROUPA, SHORT, VESTIR-SE, VESTIDO, PENDURAR, e SINGA. **Iconicidade:** No sinal RELÓGIO DE PULSO, os dedos indicador e polegar direitos unidos pelas pontas, formando um pequeno círculo no pulso esquerdo, simulam o formato e o local de um relógio de pulso.



relógio de pulso (2) (sinal usado em: **RJ, CE, RS**) (inglês: *watch, wristwatch*; Idem **relógio de pulso (1)**. Ex.: Ganhei um relógio de pulso muito bonito e prático. (Fazer este sinal **HORA**: Mão esquerda aberta, palma para baixo; mão direita em L, palma para frente, polegar para baixo, tocando o pulso esquerdo. Balançar o dedo indicador para a direita, duas vezes. Em seguida, fazer este sinal **RELÓGIO DE PULSO**: Mão esquerda fechada, palma para baixo; mão direita aberta, palma para baixo, polegar e indicador unidos pelas pontas. Tocou o lado do indicador e polegar no dorso do pulso esquerdo.)



relógio de pulso (3) (sinal usado em: **PR, SP**) (inglês: *watch, wristwatch*; Idem **relógio de pulso (1)**. Ex.: Esqueci meu relógio de pulso em casa. (Fazer este sinal **HORA**: Mão esquerda aberta, palma para baixo; mão direita em L, palma para frente, polegar para baixo, tocando o pulso esquerdo. Balançar o dedo indicador para a direita, duas vezes.)

relógio de pulso (3) (sinal usado em: **PR, SP**) (inglês: *watch, wristwatch*; Idem **relógio de pulso (1)**. Ex.: Esqueci meu relógio de pulso em casa. (Fazer este sinal **HORA**: Mão esquerda aberta, palma para baixo; mão direita em L, palma para frente, polegar para baixo, tocando o pulso esquerdo. Balançar o dedo indicador para a direita, duas vezes.)

Fonte: (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 1912-1913)

A variante para o mesmo sinal encontrado no material desenvolvido por Gama (1985) é:



Fonte: (Gama, 1875). Sinal 13, Estampa 5

Descrição: “13. Fingir tirar e guardar o relógio do bolso, depois de haver feito o sinal precedente.” (Gama, 1875, Estampa V)

Análise: Houve mudança linguística. Os sinais são icônicos e estão relacionados à forma como se usa/usava o relógio em cada momento histórico. Em 2009, as três variantes encontradas têm ponto de articulação/locação no pulso, indicando a forma como se usa o relógio atualmente. Em 1875, a variante é realizada fazendo um movimento “fingindo” retirar o relógio do bolso do paletó, ou seja, a forma como o mesmo era usado naquela época.

Sinal 3: Sal

Para o sinal SAL foram encontradas três variantes no Dicionário de 2009, são elas:



sal (1) (sinal usado em: **SP, MS, MG, DF, PR, RJ, CE, BA, RS**) (inglês: salt, sodium chloride); s. m. Substância seca, dura, de sabor salgado, e solúvel em água, universalmente empregada como tempero e condimento em geral, e conservante de carnes. É também chamado de cloreto de sódio (NaCl) e encontrado em estado natural em alguns terrenos ou diluído na água do mar. Ex.: Coloque pouco sal na comida, pois é mais saudável! assim. (Mão em 1, palma para trás. Tocar a ponta da língua com a ponta do indicador e então, mão aberta, palma para baixo, dedos indicador e polegar unidos pelas pontas. Esfregar a ponta do polegar na ponta do indicador.)



sal (2) (sinal usado em: **PR**) (inglês: salt, sodium chloride); Idem **sal (1)**. Ex.: Coloque um pouco de sal

no feijão. (Mão fechada, palma para baixo, dedos polegar e indicador distendidos e unidos pelas pontas. Esfregar as pontas dos dedos.)

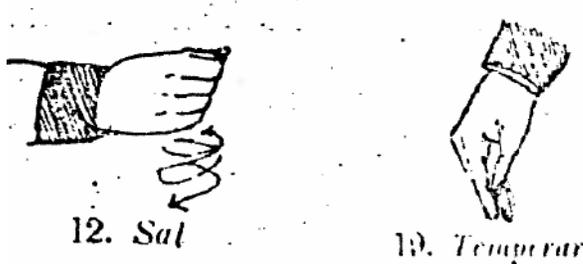


sal (3) (sinal usado em: **RJ, RS**) (inglês: salt, sodium chloride); Idem **sal (1)**. Ex.: O molho de tomate está sem sal. (Solettrar S, A, L.)



Fonte: (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 1971-1972)

Abaixo está a variante do mesmo sinal encontrado no material de Gama (1875):



12. Sal

19. Temperar

Fonte: (Gama, 1875). Sinal 12, Estampa 2

Descrição: “12. Fingir moer com a mão direita sobre a esquerda, e acrescentar-lhe o signal 19.” (Gama, 1875), Estampa II.

Análise: Houve mudança linguística do sinal. Temos, neste exemplo, duas variantes icônicas, a variante de 1875 representa a forma de moer o sal na hora de servir, frequentemente utilizado naquele momento histórico. A variante de 2009 já leva em consideração o sal já refinado, mais utilizado hoje em dia, indicando com os dois dedos como se colocasse “uma pitada” de sal na comida.

Sinal 4: Ter

Esta é a variante encontrada para o sinal TER no Dicionário de 2009:



Fonte: (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 2104)

Abaixo está a variante encontrada no material de Gama (1875):



Fonte: (Gama, 1875). Sinal 10, Estampa 14

Descrição: “10. Idea de posse, as duas mãos ficam abertas na altura do peito em que tocam.” (Gama, 1875), Estampa XIV.

Análise: Houve mudança Linguística. O sinal de 1875 era icônico e tinha uma ideia de posse, como se segurasse algo para si, próximo ao peito. O sinal de 2009 é arbitrário, feito com configuração de mão em “L”, batendo no peito com a palma voltada para baixo.

Sinal 5: Vermelho

A variante encontrada no Dicionário de Capovilla *et al.* (2009) para VERMELHO:



Fonte: (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009, p. 2225)

Agora, observe-se a notação para o mesmo sinal encontrado no texto de 1875:



23. Vermelho

Fonte: (Gama, 1875). Sinal 23, Estampa 10

Descrição: “23. Cor dos lábios.” (Gama, 1885), Estampa X.

Análise: Manteve-se a mesma variante, que é icônica, fazendo referência à cor dos lábios, em ambos os dicionários estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve por objetivo, apresentar aspectos sociolinguísticos da Libras na comunidade de fala dos surdos brasileiros, a partir de uma perspectiva de variação diacrônica. Não pretendíamos esgotar o assunto, mas demonstrar o quanto ainda se faz necessário realizar pesquisas de natureza variacionista nesta língua.

Reconhecer que a Libras, como qualquer língua natural, possui variação linguística, seja ela territorial, temporal, social, estilística, entre outras, contribui para a diminuição do preconceito linguístico. Esta discussão se faz oportuna também ao esclarecer aos profissionais que atuam na área do ensino de Libras no Brasil, por exemplo, a respeitarem os diversos “falares” desta língua no Brasil.

Concordamos com Rodrigues e Almeida-Silva (2017), que muitos sinalizadores, pautados na ideia de que sua forma de falar é a correta, estimulam a intolerância às questões da variação, e acabam por impor um julgamento daquilo que seriam para eles sinais “certos ou errados”, “melhores ou piores”.

Além disso notamos ainda uma resistência da comunidade surda com relação aos sinais criados em contextos educacionais. Muitas vezes estes acabam sendo influenciados pela Língua Portuguesa através de empréstimos linguísticos tais como a inicialização e soletração rítmica, o que colabora com o preconceito em relação a eles, já que não são considerados “Libras pura”.

Enfim, muito ainda há que se discutir em torno desse tema. Esperamos, com nosso texto, ter contribuído com reflexões profícuas, que possam despertar interesse e gerar novas e produtivas pesquisas nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADAM, R. Language contact and borrowing. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (org.). **Sign language: An international handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 841–861.

- CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. II. Sinais de I a Z. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Inep: CNPq: Capes, 2009.
- CASTRO JÚNIOR, G. de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: Foco no léxico**. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Brasília, 2011.
- FELIPE, T.A. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.
- FELIPE, T.A. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Vol. I e II. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 1998.
- FERREIRA BRITO, L. 1990. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 20-43.
- FERREIRA BRITO, L. 1995. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. [Departamento de Linguística e Filologia].
- GAMA, F.J. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E & S. Laemmert, 1875.
- GOLDFELD, M. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.
- LACERDA, C. B. L. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2018.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LILLO-MARTIN, D. C. Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown. In: **American Sign Language**.

Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA-SILVA, A. A noção de erro, sinalizador nativo e comunidade de fala na Libras: uma perspectiva sociolinguística. **Revista Leitura**, v. 1, n. 58. Maceió: Jan./Jun. 2017.

RUBIO, C. F.; SOUZA, J. C. Perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos: o bilinguismo bimodal Libras/língua portuguesa. **Signótica**, Goiânia, v. 33, 2021.

SCMITT, D. **A História da Língua de Sinais em Santa Catarina**: Contextos sócio-históricos e sociolinguísticos de surdos de 1946 a 2010. 2013, 228 fls. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107108/>.

SILVA, K. M. S. C. **Intérprete de Língua de Sinais**: um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos. 2013. 87 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18664/>.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8. University of Buffalo, 1960.

XAVIER, A. N. Panorama da Variação Sociolinguística em Línguas Sinalizadas. **Claraboia**: Jacarezinho/PR, v.12, p. 48-67, jul./dez, 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UENP-2_d87914b213dfaae3cb090522f9b88cba/.

O objetivo desta coletânea é apresentar abordagens de pesquisa sobre as línguas e suas variedades, tendo como foco principal o estudo de questões sociais, históricas e discursivas. Para tanto, partimos da reflexão laboviana sobre Comunidade de Fala, definida não pela concordância absoluta de um grupo de falantes em relação aos elementos linguísticos empregados na sua prática cotidiana com a linguagem, mas pelo compartilhamento de um conjunto de normas e atitudes sociais frente à língua.