



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística
Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.pgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



Varição fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia

por

Gredson dos Santos

Orientador: Prof(a). Dr(a). Jacyra Andrade Mota

SALVADOR
2006

GREDSON DOS SANTOS

**VARIAÇÃO FONÉTICA EM ESTUDANTES RESIDENTES EM ÁREAS RURAIS DA
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras e Linguística, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jacyra
Andrade Mota

**Salvador
2006**

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa

S237 Santos, Gredson dos.
Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia / por Gredson dos Santos. - 2006.
xii, 218 f. : il. + anexo

Orientadora : Profa. Dra. Jacyra Andrade Mota.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2005.

1. Lingüística. 2. Língua portuguesa - Fonética. 3. Língua portuguesa - Português falado - Bahia. 4. Língua portuguesa - Regionalismos. 5. Língua portuguesa - Variação. 6. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 7. Sociolingüística. I. Mota, Jacyra Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 811.134.3'36
CDD - 469.15

Termo de Aprovação

Gredson dos Santos

Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, pela seguinte banca examinadora.

Prof.^o Dr. Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti _____

Prof.^a Dr.^a Jacyra Andrade Mota _____

Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo _____

Salvador
2006

*Geisa,
a menina dos meus olhos e do meu coração – o que de mais precioso eu
poderia ter encontrado numa faculdade de Letras...*

*Cidália,
mãe amada e guerreira, exemplo de amor, abnegação, sensatez e
coragem.*

*Cizínio,
além de pai amado, meu amigo irmão companheiro.*

*César, Everton e Géssica,
além de irmãos amados, amigos de todas as horas.*

Agradecimentos

Especiais à professora Jacyra Mota, pela atenção cuidadosa, pelas lições valiosas e pelo profissionalismo exemplar.

Especiais às professoras Maria de Fátima Costa Leal e Maridete Brito Cunha, que me acompanharam ao longo de toda a minha jornada acadêmica e sem as quais talvez esse momento não se concretizasse...

À professora Maria da Glória Rocha, orientadora na graduação, com quem aprendi a gostar da lingüística e a quem devo muito...

A Cláudio G. Pio, Danilo S. Santana e ao meu primo Jacson de J. dos Santos, irmãos com quem dividi momentos muito bons e momentos muito difíceis durante esta caminhada...

A Jailma, especial para mim desde sempre...

Adailton, Alves, Francinéia e Suzane, irmãos e grandes entusiastas que encontrei na academia.

Às professoras Cláudia, Célia, Isabel e Bárbara, pela colaboração durante as entrevistas.

Aos alunos que participaram da pesquisa: sem eles...

Aos amigos Ana Lígia, Eliéte, Neila Oliveira e Mônica, companheiros de várias horas.

Aos professores Dante Lucchesi e Osmar Moreira, pelos diálogos valiosíssimos.

Às professoras, Célia M. Telles, Serafina Pondé e Suzana Cardoso, pelas ricas aulas.

Às professoras Denise Zoghbi, Lícia M. B. Heine, Lígia M. Freire, Maria José O. Santos e Rosa Borges, que me inspiraram ainda na graduação.

Às professoras Giselda Fróes, Marisalva Barreto e Olga Campos.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para que tal empreita fosse realizada.

Todas as coisas têm nome

Todas as coisas têm nome.
(Têm nome todas as coisas?)

Todos os verbos são atos
(São atos todos os verbos?)

Com a gramática e o dicionário
faremos nossos pequenos exercícios.

Mas quando lermos em voz alta o que escrevemos,
não saberão se era prosa ou verso,
e perguntarão o que se há de fazer com esses escritos:

porque existe um som de voz,
e um eco – e um horizonte de pedra
e uma floresta de rumores de água

que modificam os nomes e os verbos
e tudo não é somente léxico e sintaxe.

Assim tenho visto.

Cecília Meireles, 1960

RESUMO

Esta dissertação, de natureza empírica e de cunho predominantemente descritivo, buscou registrar aspectos fonéticos em variação em estudantes de duas áreas rurais do município de Catu-Ba. Procurou também verificar se e até que ponto os traços em variação na fala espontânea daqueles indivíduos se refletem na escrita monitorada dos mesmos. Além disso, tentou desenvolver uma reflexão sobre as implicações pedagógicas da variação linguística. A metodologia utilizada permitiu a constituição de um *corpus* composto de duas amostras: a primeira resultante da gravação de cerca de dez horas de entrevistas com 14 estudantes da primeira e da quarta séries do Ensino Fundamental do primeiro ciclo de duas escolas municipais; a segunda resultou da aplicação de um teste com os mesmos estudantes em que eles deveriam escrever palavras sujeitas às variações que constituíram objeto da pesquisa. Os resultados sinalizaram para a ocorrência diminuta, na segunda amostra, dos fatos variáveis na fala espontânea dos estudantes em foco.

Palavras-chave: Linguística; Dialectologia; Sociolinguística; variação fonética; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation, of empirical and predominantly descriptive nature, aimed to register phonetic aspects in variation in students of two agricultural areas of Catu city-Ba. It also sought to verify if, and to what extent, traces in spontaneous speaking variation of those individuals reflect themselves in their monitored writing. Moreover, it tried to develop a reflection on the pedagogical implications of the linguistic variation. The used methodology allowed the constitution of a *corpus* composed of two samples: the first resulted from 10 hours recorded interviews with 14 students of the first and of the fourth elementary school belonged to the first cycle of two municipal schools; second it resulted from the application of a test with the same students in which they would have to write words subjected to the variations that had constituted researched object. The results signaled for the miniature occurrence, in the second sample, of the changeable facts in focused spontaneous students.

Key-words: Linguistics; Dialectology; Sociolinguistics; phonetic variation; Portuguese language education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Traços graduais e descontínuos do português do Brasil	86
Quadro 2 – Seqüência para apresentação dos ditongos legítimos variáveis em sala de aula, levando-se em conta a variável posição do ditongo na estrutura morfológica do vocábulo	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapa diagnóstico – Escola Municipal Riachão do Pereira	80
Tabela 2 – Mapa diagnóstico – Escola Municipal João de Deus Araújo	81
Tabela 3 – Cruzamento do modo de articulação e grau de sonoridade	145
Tabela 4 – A monotongação em alunos de E1 – <i>Amostra I</i>	155
Tabela 5 – A monotongação em alunos de E2 – <i>Amostra I</i>	156
Tabela 6 – A monotongação em alunos de E1 – <i>Amostra II</i>	157
Tabela 7 – A monotongação em alunos de E1 – <i>Amostra II</i>	158
Tabela 8 – Taxa de monotongação encontrada na <i>Amostra II</i>	159
Tabela 9 – Alterações em proparoxítonas em alunos de E1 – <i>Amostra I</i>	161
Tabela 10 – Alterações em proparoxítonas em alunos de E2 – <i>Amostra I</i>	162
Tabela 11 – Alterações em proparoxítonas em alunos de E1 – <i>Amostra II</i>	163
Tabela 12 – Alterações em proparoxítonas em alunos de E2 – <i>Amostra II</i>	164
Tabela 13 – Taxa geral de alterações em proparoxítonas por nível escolar	165
Tabela 14 – A iotização em alunos de E1 – <i>Amostra I</i>	166
Tabela 15 – A iotização em alunos de E2 – <i>Amostra II</i>	166
Tabela 16 – Taxa geral de iotização por nível escolar	167
Tabela 17 – A iotização em alunos de E1 – <i>Amostra II</i>	168
Tabela 18 – O rotacismo em alunos de E1 – <i>Amostra I</i>	170
Tabela 19 – O rotacismo em alunos de E2 – <i>Amostra II</i>	170
Tabela 20 – O rotacismo em alunos de E1 – <i>Amostra II</i>	171
Tabela 21 – O rotacismo em alunos de E2 – <i>Amostra II</i>	172
Tabela 22 – Taxa geral de ocorrência do rotacismo	173

Tabela 23 – Níveis de alteração em proparoxítonas nas áreas de E1 e E2	174
Tabela 24 – Taxa de iotização nas áreas de E1 e E2	174
Tabela 25 – Taxa geral de ocorrência dos fatos na área de E1	175
Tabela 26 – Taxa geral de ocorrência dos fatos na área de E2	176
Tabela 27 – Índice de representação, na escrita, da vibrante /R/ final	181
Tabela 28 – Índice de representação, na escrita, da vibrante /R/ medial	181

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFLEXÕES TEÓRICAS GERAIS: A LÍNGUA COMO OBJETO DE ESTUDO	16
2.1	A LÍNGUA COMO SISTEMA	17
2.1.1	O estruturalismo e o conceito de sistema	17
2.2	A LÍNGUA COMO SISTEMA VARIÁVEL	22
2.2.1	Os estudos da Dialectologia	23
2.2.2	Os estudos da Sociolingüística	27
2.2.2.1	A teoria da variação lingüística	30
2.2.2.2	Regras variáveis e regras categóricas	31
3	UMA QUESTÃO MAIS ESPECÍFICA: HIPÓTESES SOBRE A FORMAÇÃO DO PORTUGUES POPULAR DO BRASIL	35
3.1	SOBRE “NORMAS”	35
3.2	A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL	39
3.3	ALGUMAS QUESTÕES SOBRE PLURIDIALETALISMO NO BRASIL: COMO CONVIVEM AS NORMAS POPULARES, AS CULTAS E A PADRÃO?	50
4	O ENSINO DA NORMA PADRÃO A FALANTES DE NORMAS POPULARES	56
4.1	DEFICIÊNCIA OU VARIAÇÃO?	60
4.2	NORMATIZAÇÃO E LETRAMENTO	70
4.3	UM MODELO DE ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DO PB E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	79
4.4	EXEMPLIFICANDO	96
4.5	O QUE DIZEM OS PCN	101
5	QUATRO FATOS FONÉTICOS EM VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL	105
5.1	FATOS VOCÁLICOS	105
5.1.1	A monotongação de /ey/	105
5.1.2	A síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos	127
5.2	FATOS CONSONANTAIS	135
5.2.1	A iotização de /λ/	135
5.2.2	O rotacismo de /l/	143

6	METODOLOGIA	147
6.1	CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	147
6.1.1	As localidades	148
6.1.2	Os Informantes	149
6.2	CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS DADOS	150
6.3	VARÁVEIS LINGÜÍSTICAS EM ESTUDO	151
6.4	VARIÁVEIS EXTRALINGÜÍSTICAS	151
7	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	154
7.1	ANÁLISE DE FATOS VOCÁLICOS	154
7.1.1	A monotongação de /ey/	154
7.1.2	A síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos	160
7.2	ANÁLISE DE FATOS CONSONANTAIS	165
7.2.1	A iotização de /λ/	165
7.2.2	O rotacismo de /l/	169
7.3	A DISTRIBUIÇÃO DOS FATOS NAS ÁREAS EM ESTUDO	173
7.4	RESULTADOS GERAIS	175
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	189
	GLOSSÁRIO	198
	ANEXO	203
	AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO POR PROGRAMAS DE COMUTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	218

1. INTRODUÇÃO

Ao falar sobre o objeto de estudo da Lingüística Histórica, Faraco (1991, p.9) afirma que a realidade empírica central daquela disciplina é o fato de que as línguas mudam. Assinala também que os falantes, no geral, não têm uma percepção clara dessa mudança, uma vez que ela se dá de forma lenta e gradual e atinge sempre as partes e nunca o todo do sistema lingüístico, pois, do contrário, a comunicação entre os usuários de uma língua seria inviável. Isso confere uma relativa “homogeneidade” ao sistema lingüístico, o que decorre também de a língua encontrar-se permanentemente sujeita à pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Tal movimento impede o desequilíbrio no processo de variação e mudança de uma língua. Além disso, nas línguas que possuem sistema de representação gráfica, como é o caso da língua portuguesa, a escrita e as pressões sociais normatizadoras que tentam controlar o uso e a representação da língua se encarregam de “conter” o avanço da mudança (MOLLICA E BRAGA, 2003).

Entretanto, se, por um lado, a mudança parece lenta e é relativamente controlada, por outro, o sistema lingüístico, justamente por ser uma realidade sócio-histórica, está constantemente sujeito a variações, o que explica o porquê de uma língua jamais ser utilizada de uma mesma forma no tempo ou no espaço pelos seus usuários. Ou seja: uma língua é um sistema organizado, estruturado formalmente mas que admite variação e muda. É, então, partindo dessa realidade, que disciplinas como a Dialectologia e a Sociolingüística têm se dedicado a demonstrar que falantes de uma mesma língua mas de regiões e de níveis sócio-econômicos distintos ou mesmo em situações diferentes têm comportamentos lingüísticos diversos.

No Brasil, os esforços dos estudiosos das disciplinas supracitadas têm se concentrado, conforme Cardoso (1999), na tentativa de se desenvolverem estudos mais amplos que levem ao conhecimento sistemático e geral da realidade lingüística nacional, o que tem sido feito mediante estudos dialetais e sociolingüísticos de cunho regional, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais.

Esta pesquisa, de natureza empírica e eminentemente descritiva, toma como base, pois, princípios teóricos dessas disciplinas, na medida em que procura abordar alguns pontos que dizem respeito ao conhecimento de alguns fatos fonéticos em variação que caracterizam as áreas investigadas. Assim, os objetivos deste trabalho podem ser arrolados: a) identificar alguns traços fonéticos variáveis em duas áreas rurais de um município do estado da Bahia; b) considerar a natureza diastrática desses fatos; c) verificar se e em que medida tais traços se refletem na escrita monitorada dos indivíduos que participaram da pesquisa e d) fazer algumas considerações sobre as implicações pedagógicas da variação lingüística, ou seja, discutir algumas questões relacionadas ao ensino da norma-padrão a falantes de normas populares.

Alguns resultados indicam que os traços variáveis presentes na fala espontânea dos informantes apresentam-se também na escrita monitorada desses indivíduos, no entanto em índices bastante reduzidos em relação àquela modalidade de uso da língua, o que sugere a forte influência da escolarização para a aquisição de certos aspectos da norma-padrão pelos indivíduos em questão, corroborando uma das hipóteses com que trabalhamos ao desenvolvermos o trabalho: a discrepância entre a norma exigida pela escola e a norma utilizada pelos alunos diminui em contextos específicos à medida que eles avançam na escolarização.

2. REFLEXÕES TEÓRICAS GERAIS: A LÍNGUA COMO OBJETO DE ESTUDO

2.1 A LÍNGUA COMO SISTEMA

Sem pretender historiar, este capítulo faz algumas considerações sobre as concepções de língua adotadas nos trabalhos de dois grandes modelos teóricos que marcam a lingüística do século XX. Num primeiro momento, considerar-se-á a concepção de língua assumida pelo modelo estruturalista de análise lingüística. Na seqüência, discutem-se alguns princípios teóricos dos estudos dialectológicos e sociolingüísticos, que, a partir de uma concepção do seu objeto bem distinta da do estruturalismo, empreendem um método de trabalho que serve de fundamentação para a pesquisa que ora se apresenta.

2.1.1 O estruturalismo e o conceito de sistema

Tomada como marco inicial da lingüística contemporânea, a publicação do *Cours de linguistique générale*¹, escrito por Charles Bally e Albert Sechehaye, com base em notas dos alunos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), marca decisivamente os rumos da lingüística ocidental a partir do século passado. Tanto é assim que, ainda hoje, até mesmo a própria constituição do texto do *Cours* é objeto de investigação por pesquisadores das áreas de história, epistemologia e filosofia da lingüística. Como exemplo, pode ser citada a *Introdução à leitura de Saussure*, de Simon Bouquet (1997, p. 13-4), que pretende mostrar como o *Cours* se tornou “um reflexo deformado do pensamento que pretende divulgar, falseando, sob dois diferentes aspectos [1) o *Cours* é organizado segundo a lógica de um sistema acabado e 2) o discurso de uma pura

¹ As próximas referências a esta edição serão feitas mediante a utilização de *Cours*. Para as referências à edição brasileira utilizaremos o termo *Curso*.

epistemologia programática da ciência da linguagem], as notas do curso e os manuscritos de Saussure em que se apóia”. Não é objetivo desta seção discutir questões como as que se esboçaram acima, embora se reconheça que são bastante relevantes para a compreensão de como a lingüística edificou, a partir do século XX, seu aparato teórico-epistemológico.

O texto que segue limitar-se-á a considerar em que a concepção de língua assumida pelo que ficou conhecido como estruturalismo europeu ou saussuriano diverge das propostas de análise adotadas por escolas como a Dialectologia e a Sociolingüística e tratar de algumas conseqüências dessa divergência para os rumos de certos setores da pesquisa lingüística.

Se há uma observação com a qual boa parte dos lingüistas concorda é esta: os estudos lingüísticos do século XX, que têm em Saussure um de seus representantes mais ilustres, marcam uma etapa deveras singular no modo de compreender a língua, uma vez que abalam o prestígio da atitude normativa diante dos fatos lingüísticos e a primazia da modalidade escrita da língua, ao adotarem uma postura descritiva e voltarem a sua atenção às realizações lingüísticas orais sincrônicas (MATTOS e SILVA, 1996b). Além disso, marcam um rompimento com a atitude historicista que predominava na lingüística do século XIX.

Segundo Coseriu (1979a, p. 27), “Saussure não fez ontologia, mas *metodologia*; procurou distinguir a lingüística sincrônica e a diacrônica, ou melhor, o ponto de vista sincrônico e o diacrônico na lingüística”. Se é verdade que não é uma questão pacífica a inteira responsabilidade do genebrino no que tange a essa questão (BOUQUET, 1997), não é falso dizer que a lingüística do século XX assenta sua ruptura em relação à lingüística do século anterior pela assunção do método sincrônico como o único apropriado à análise lingüística – ao menos

num primeiro momento: antes da constituição do Círculo Lingüístico de Praga, que estendeu a análise estrutural sincrônica ao estudo histórico da língua (LUCCHESI, 2004).

Tal método consistia em dar à língua um tratamento bastante específico: observá-la sob seu caráter estrutural e “estável”, destituída de sua dimensão histórica. As bases desse método estão associadas diretamente à dicotomia *língua versus fala*, descrita no *Curso*, segundo a qual a língua é uma realidade “de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (p.23). Além disso, a língua se constituía numa realidade abstrata imune às vontades particulares dos seus usuários que não poderiam modificá-la. Com essa dicotomia, o estruturalismo pretendia reservar a uma “lingüística da fala” toda a heterogeneidade típica da manifestação concreta do fenômeno lingüístico, já que o que está no domínio da “fala” não poderia ser analisado de modo objetivo. Ademais, a dicotomia garantia o postulado de que a língua é um sistema marcado pelo alto nível de organização e equilíbrio internos e, sobretudo, pela homogeneidade.

Como se vê, analisar a língua em sua dimensão estritamente sincrônica, destituída de sua realidade enquanto fenômeno sócio-histórico, implicava concebê-la como um sistema estruturado em partes discretas e cuja característica principal era a homogeneidade. Uma justificativa que se apresenta para explicar um esforço teórico desta natureza é o fato de que, no contexto em que o *Cours* foi publicado, buscava-se garantir a autonomia e a conseqüente cientificidade da lingüística frente às demais ciências humanas, o que só seria possível mediante uma rigorosa delimitação do objeto de estudo, de modo que este ficasse circunscrito aos limites da disciplina que reivindicava para si o direito de estudá-lo.

Dessa maneira, o método de análise inaugurado pelo estruturalismo europeu entendia a língua como um sistema estruturado em partes discretas, percebendo-o em sua dimensão sistêmica, global, funcional e estável. Um problema, porém, e era que o método estruturalista apresentava uma grande dificuldade em termos de demonstração empírica: em sua realização concreta, o chamado “sistema lingüístico” estava sujeito a todo tipo de injunções de natureza sócio-histórica, o que o tornava bastante heterogêneo, variável e mutável.

Assim, enquanto a projeção teórica da língua como um sistema estruturado implicava assumi-la como homogênea e invariável, a observação empírica do fenômeno indicava exatamente o contrário: o sistema não se apresenta tão estático quanto propunha a análise sincrônica, ou seja, ele é variável e muda.

No entender de Lucchesi (2004, p.22 e 23), isso demonstra quão paradoxal é a associação entre a concepção de sistema e o fato de que a língua muda. Ou seja: isso configura o que chamou de “dimensões fundamentais e antitéticas do fenômeno lingüístico: a sua dimensão estrutural e a sua dimensão sócio-histórica”. Como mostra o autor, o estruturalismo sincrônico procurou resolver tal contradição desconsiderando, em seu aparato teórico e metodológico, a chamada existência externa do fenômeno lingüístico. Mesmo quando tentou aplicar o seu método à análise histórica da língua, com o que ficou conhecido como estruturalismo diacrônico, a chamada lingüística estrutural do século XX tentava enquadrar o seu objeto num esquema metodológico pré-moldado, postulando que, em seu devir histórico, a língua se constitui de sucessivos estágios sincrônicos funcionais relacionados entre si mas independentes em termos estruturais.

Ainda no âmbito do estruturalismo, uma tentativa de dar mais concretude à formulação teórica daquela escola foi empreendida pelo lingüista romeno Eugênio Coseriu, que, num trabalho intitulado *Sistema, norma e fala*, propõe uma reformulação da dicotomia atribuída a Saussure. De acordo com Lucchesi (1996), Coseriu tentou articular uma interação entre o sistema funcional e a norma ou sistema normal. Tal tricotomia reservava ao sistema, que representava o plano mais alto da abstração, as estruturas funcionais, que são apoiadas em relações invariáveis e que garantem o funcionamento da língua enquanto meio de transmissão de conteúdos referenciais. No nível intermediário deste sistema, situa-se a norma, que agrega os fatos lingüísticos efetivamente realizados e que fazem parte do repertório de uma comunidade de fala (COSERIU, 1980). No nível mais baixo da abstração, encontra-se a fala, que corresponde às realizações concretas da língua em sua manifestação heterogênea e variável. Conforme Lucchesi (1996, p.72-3), a teoria de Coseriu, apesar de incorporar a variação, visava a retirar do sistema lingüístico qualquer determinação de ordem social, permitindo com isso que o sistema fosse analisado em sua lógica funcional interna, o que asseguraria o princípio estruturalista de que a língua poderia ser concebida e tratada como realidade homogênea. Todavia, mesmo o modelo de Coseriu não se sustentava empiricamente, já que as alterações observadas na fala e na norma atingem o chamado sistema funcional, determinando, conseqüentemente, sua mudança. Um exemplo disso pode ser observado no processo de assimilação que determinou, no latim vulgar, o surgimento do fonema /λ/ (*filia* > *filha*), gerando, por exemplo, a oposição entre um consoante lateral palatal e uma consoante lateral dento-alveolar (*fi//a* versus *fi/λ/a*). tal fato representa uma evidência de que o chamado sistema funcional pode ser alterado pelos fatos da fala.

Desse modo, então, como observara Lucchesi (2004), pode-se afirmar que a falta de fundamentação empírica, principal ponto crítico da concepção de língua como um monobloco

estável e homogêneo, acabou por determinar o declínio da escola estruturalista em Lingüística. Em outras palavras, a distorção teórica do objeto de estudo da Lingüística estrutural era bastante impotente diante da dimensão factual, sócio-histórica do fenômeno lingüístico, cuja concretude se impôs à projeção teórica estéril de um sistema homogêneo.

No campo educacional, uma consequência dessa aplicação pode ser observada ainda hoje: aulas de língua em que o trabalho pedagógico consiste na análise morfossintática de enunciados elaborados em norma-padrão. Em outras palavras: a prática formal de análise lingüística de sentenças, que ainda hoje marca o ensino de língua no Brasil e cujo domínio é visto como sinônimo do verdadeiro conhecimento da língua portuguesa, pode ser tomada como um reflexo da penetração, nos meios escolares, da teoria estruturalista e de sua concepção acerca da língua.

2.2 A LÍNGUA COMO SISTEMA VARIÁVEL

Convencidas da realidade multifária da língua, algumas correntes teóricas – entre elas a Dialectologia e a Sociolingüística – empreenderam suas análises a partir de uma compreensão do seu objeto radicalmente diversa da postura estruturalista. Assim é que, na tentativa de dar conta desse paradoxo aparente entre a dimensão sistêmica estrutural da língua e sua dimensão sócio-histórica, tais disciplinas vão incluir a variação lingüística no interior de seu aparato teórico-metodológico, apreendendo o seu objeto de estudo em sua natureza heterogênea e variável.

2.2.1 Os estudos da Dialectologia

Segundo Ferreira et al (1966), à Dialectologia cabe o estudo da variação diatópica, procurando descobrir ou descrever, identificar áreas mais ou menos coesas e determinar os fatores que levaram à sua formação. Também, de acordo com Nelson Rossi, definindo o verbete “Dialectologia” para a Enciclopédia Mirador Internacional (1990, p. 3298), a referida disciplina “se propõe inventariar, sistematizar e interpretar as variantes de uma língua, ou de um grupo de línguas definido por qualquer afinidade entre elas, com especial atenção à distributividade – seja ela espacial, cronológica, sociocultural – dos traços lingüísticos depreendidos.”

As definições apresentadas acima evidenciam o princípio básico adotado pela Dialectologia: as línguas são realidades heterogêneas e tal heterogeneidade pode ser sistematizada – “inventariada” – e interpretada mediante procedimentos apropriados para esse fim.

O método de recolha de dados mais utilizado pela Dialectologia é o que ficou conhecido como geografia lingüística. De acordo com Coseriu (1965, p.05),

Em la terminología técnica de la lingüística actual, la expresión “geografía lingüística” designa exclusivamente un método dialectológico y comparativo que ha llegado a tener extraordinario desarrollo en nuestro siglo, sobre todo en el campo románico, y que presupone el registro en mapas especiales de un número relativamente elevado de formas lingüísticas (fónicas, léxicas o gramaticales) comprobadas mediante encuesta directa y unitaria en una red de puntos de un territorio determinado, o, por lo menos, tiene en cuenta la distribución de las formas en el espacio geográfico correspondiente a la lengua, a las lenguas, a los dialectos o a los hablantes estudiados.

Outra definição acerca do método da geografia lingüística nos é dada por Chambers e Trudgill (1994, p. 45-6):

El fundamento de la geografía lingüística es tremendamente sencillo: busca crear una base empírica sobre la que extraer conclusiones acerca de la variedad lingüística que se dá en un cierto lugar. En este sentido, resulta exactamente igual a otras ramas de la lingüística y, de hecho, gran parte de su metodología la comparte con otras disciplinas lingüísticas. La recogida de datos, por poner un ejemplo obvio, no es distinta de la recogida de datos de la antropología lingüística y requiere la misma preparación práctica en lo que a fonética se refiere.[...] En la medida en que la variación dialectal es el resultado de corrientes de innovación lingüística que se extienden a lo largo de una región, hay una dimensión cronológica intrínseca, un dominio común con la lingüística histórico-comparada.

Como se percebe, o método busca, mediante a depreensão sistemática e controlada de variantes lingüísticas, fornecer elementos para a compreensão da natureza sociohistórica da língua, mediante as relações entre uma língua ou um dialeto e seus falantes. Dois métodos básicos utilizados pela geografia lingüística e que marcam, inclusive, a história desta disciplina são:

- 1) Recolha de dados por correspondência – tal método foi utilizado por Wenker, que, em 1881, inquiriu 40.736 localidades, obtendo 44.251 respostas por cartas. Tal metodologia foi criticada, pois fugia ao controle da qualidade. Em 1942, Manuel de Paiva Boléo fez 500 perguntas presentes em 760 questionários, utilizando a mesma metodologia;
- 2) Recolha *in loco* – metodologia aplicada por Jules Gilliéron (que ficou conhecido como o pai da geolingüística), no *Atlas Linguistique de la France* (1902-1910). A aplicação da metodologia de Gilliéron foi feita com notável rigor metodológico, o que explica o fato de ele ter usado um único inquiridor: Edmond Edmont. É importante notar ainda que a

vantagem deste tipo de pesquisa é que ele favorece a intercomparabilidade e assegura a qualidade dos dados recolhidos.

No Brasil, as pesquisas dialectológicas, conforme aponta Cardoso (1999), se desenvolveram em três fases. A primeira, que se estende de 1826 a 1920, consistiu basicamente na realização de estudos do léxico e de suas especificidades do português do Brasil. Entre as obras de caráter lexicográfico, merece destaque, nessa fase, o trabalho de José Jorge Paranhos, intitulado *O idioma hodierno de Portugal comparado com o do Brasil*.

A segunda fase, que se estende de 1920 a 1952, assinala os primeiros passos para o desenvolvimento da geografia lingüística no Brasil e inicia-se com a publicação, em 1920, de *O dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral (CARDOSO, 1999). Esta fase é marcada pela realização de trabalhos voltados para o exame *in loco* de uma área determinada com vistas a uma descrição de fenômenos semântico-lexicais, morfossintáticos e fonético-fonológicos que a caracterizam. Ainda nesta fase, outra publicação importante é feita por Antenor Nascentes, que estudara *o linguajar carioca*. Nessa obra, Nascentes define o que se entende por “falar brasileiro” e apresenta uma divisão dos falares brasileiros em dois grandes grupos: os falares do norte, que compreendem os subfalares amazônico e nordestino e os falares do sul, que compreendem os subfalares baiano, mineiro, fluminense e sulista – divisão esta que é até hoje aceita pelos estudiosos brasileiros, tais como Cardoso (1986) e Ferreira e Cardoso (1993). A terceira publicação desta fase é um estudo de Mário Marroquim, publicado em 1934 e intitulado *A língua do Nordeste*.

A terceira fase dos estudos dialetais no Brasil tem como principais nomes os de Antenor Nascentes, Serafim da Silva Neto, Celso Cunha e Nelson Rossi e inicia-se com o Decreto 30.643,

de 20 de março de 1952, que definia as finalidades da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa e destacava como a principal delas a elaboração de um Atlas lingüístico do Brasil, tarefa cuja implementação se fundamenta nas *Bases para a elaboração do Atlas lingüístico do Brasil*, obra publicada em dois volumes (1952 e 1961) por Antenor Nascentes. Outro fato importante nesta fase é a publicação do *Guia para estudos dialectológicos*, em que Serafim da Silva Neto (1957) defende a urgência em se estudarem os falares brasileiros. Ainda nesta fase, no III Colóquio de Estudos Luso-brasileiros, realizado em Lisboa, Celso Cunha reconhece as enormes dificuldades para a elaboração de um atlas geral do Brasil e propõe que o trabalho comece pela realização de atlas regionais. Tal proposta é aceita por Nelson Rossi e equipe, que publicaram, em 1963, o primeiro trabalho de natureza geolingüística no Brasil, *O Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Tal fase assinalou o início sistemático dos estudos no campo da geografia lingüística brasileira, que, daí em diante, passou a produzir vários atlas regionais, entre os quais se podem destacar: 1) *Atlas Lingüístico de Sergipe* (1987), *Esboço de um Atlas lingüístico de Minas Gerais* (1977), *Atlas lingüístico da Paraíba* (1984), *Atlas lingüístico do Paraná* (1994) e o *Atlas lingüístico-etnográfico da região Sul do Brasil* (2002) *apud* Cardoso (1999).

Atualmente, sob a presidência de Suzana Cardoso e supervisão geral de Jacyra Andrade Mota, encontra-se em andamento o Projeto Atlas Lingüístico do Brasil (ALIB), que pretende reunir informações dialetais de todo o território nacional, trabalho que poderá evidenciar as principais linhas dialetais que marcam o português falado no país.

Assim, adotando uma perspectiva em que a língua era concebida como um sistema que apresentava variações devido a fatores diastráticos, diatópicos e diafásicos, bem como assumindo que tais variações podem determinar a mudança da língua, a Dialectologia, já antes da

Sociolingüística, investigava os diversos aspectos – sobretudo os de ordem geográfica – a que está sujeito qualquer sistema lingüístico.

2.2.2 Os estudos da sociolingüística

Num artigo publicado na revista *D.E.L.T.A.*, o lingüista Dillinger (1991, p.396), ao comentar como a Lingüística viria ter o *status* de ciência, assinala que, numa época positivista, a Lingüística deveria fazer seu *corte metodológico em termos de observável/não-observável para estudar o observável*. Daí a Lingüística, nesse contexto, preocupar-se com a estrutura lingüística, realizando um estudo fundamentalmente formalista. Outro aspecto através do qual a Lingüística seria considerada como ciência era o fato de que seu objeto de estudo e seu método deveriam ser diferentes dos de outras ciências, conforme afirmado mais acima.

No entanto, embora o grande mérito das correntes estruturalistas e mesmo do Gerativismo tenha sido assegurar um lugar de destaque para a Lingüística entre as demais ciências humanas e ter dado um tratamento imparcial aos fatos da língua, tais estudos, apoiados em seus princípios metodológicos, analisavam a língua como algo abstrato, superior a seus usuários, que, quando considerados, deveriam ser encarados como ideais, além de estudarem, ambos, a língua como um objeto descontextualizado, cuja estrutura e suas relações internas, unicamente, deveriam constituir motivos de preocupação, já que poderiam ser mensuráveis. Assim, esses estudos se distanciaram das realizações lingüísticas concretas, criando um arcabouço teórico imune às influências sociais e culturais da comunidade lingüística.

Para a Sociolingüística, que começou a se desenvolver e definir seu campo teórico por volta da década de 1960, tal posicionamento é bastante refutável porque desconsiderava a natureza social da linguagem, o que era imprescindível para um estudo mais profundo da linguagem humana. Num texto programático, que lançava as bases da Sociolingüística, Weinrich, Labov e Herzog (1968, p. 125) argumentaram que a idéia de uma comunidade lingüística homogênea não se sustentava empiricamente e que o que o gerativismo chamava de desvio de desempenho são regularidades passíveis de descrição da competência de um indivíduo².

Assim, tal modelo teórico, cujo desenvolvimento foi aprofundado por Labov, incluía o componente social da linguagem, ausente nos estudos do Estruturalismo e do Gerativismo. O próprio termo *Sociolingüística* era redundante para Labov, que não admitia um estudo lingüístico que não se ocupasse do estudo da linguagem mediante suas relações com fatores de ordem sociocultural, já que a língua, em si, pressupõe, para a sua utilidade, a existência de um grupo social que dela se utiliza, interferindo no próprio sistema lingüístico, algo que implica uma heterogeneidade do sistema, objeto do qual deveria se ocupar a Sociolingüística.

Tentando, então, conciliar análise estrutural e análise social da língua, os sociolingüistas (LUCCHESI 1996, p.74) demonstram que “a variação faz parte do sistema lingüístico, participa do seu funcionamento e interfere nos processos de mudança que se operam no seu interior”. Disso resulta compreender que os aspectos do sistema funcional e social da linguagem não podem ser compreendidos senão de modo integrado. Assim, afirma Lucchesi, a

² Além do texto original, consultamos também uma tradução não comercial, produzida em 1998 por Andréia C. Café, Gustavo R. da Gama, Odilon Pinto de M. Filho e Ricardo T. Ramos, como trabalho de curso da disciplina Teorias e Métodos da Lingüística Histórica, oferecido para os cursos de Mestrado e Doutorado em Letras da UFBA.

sociolingüística opera uma fusão entre os conceitos de sistema normal e sistema funcional – o que permite conceber o sistema lingüístico como heteróclito, variável e susceptível a mudanças.

Ao conceber a heterogeneidade lingüística como objeto de estudo, Labov levava em conta que a língua não deve ser compreendida como uma estrutura idealmente homogênea, por ser ela uma instituição social que está sujeita à própria diversidade do grupo que a utiliza. Nesse sentido, a heterogeneidade da língua constituía as peculiaridades e possibilidades de realização do sistema lingüístico que cada grupo imprime à língua.

As variações que se manifestam nos usos do sistema representam formas diferentes de se dizer a mesma coisa. Conforme Pretti (1997), as variações podem ser influenciadas por fatores de ordem geográfica, chamados de diatópicos, evidenciados, por exemplo, nas diferenças entre o modo de falar de pessoas que moram na zona rural e as pessoas que residem na zona urbana; de ordem sociocultural, chamados de diastráticos, evidenciados, por exemplo, nas diferenças entre as normas utilizadas por falantes de níveis escolares diferentes; ou de ordem contextual, chamados de diafásicos, que estão ligados à situação comunicativa em que os falantes interagem.

Nesse sentido, então, a Sociolingüística entende a variação como normal e inerente a qualquer língua natural e propõe um método de análise que evidencia as regularidades dessas variações, mediante a sua co-relação com fatores de ordem social, como faixa etária, escolaridade, gênero, classe social *etc.*

2.2.2.1 Teoria da variação lingüística

À pesquisa sociolingüística, conforme dito acima, é fundamental o princípio de que a heterogeneidade é um aspecto inerente à natureza da língua, o que garante o seu pleno funcionamento. Assim, um estudo que se propõe a analisar o componente social da língua não pode prescindir do estudo da variabilidade dos sistemas lingüísticos; variabilidade que é reflexo da própria diversidade dos grupos sociais. Nesse sentido, a Teoria da Variação foi formulada para assumir a validade do princípio de que a variação e a mudança lingüísticas são sistemáticas e sistematizáveis e são uma condição *sine qua non* para a “vitalidade” de qualquer língua natural.

Esses estudos procuram comprovar que a variação lingüística possui um padrão de regularidade, o que lhe confere um grau de sistematicidade passível de ser estudado e quantificado. Em virtude desse tratamento matemático dado aos fatos de variação, a sociolingüística laboviana passou a ser chamada também de sociolingüística quantitativa. Um exemplo desse tratamento pode ser observado quando se estuda o uso da marca de plural no Português do Brasil, que pode apresentar as seguintes variações em contextos sintagmáticos como os seguintes:

- a) As meninas bonitas.
- b) As meninas bonita.
- c) As menina bonita.

Em *a*, por exemplo, a marca de plural possui um caráter redundante, aparecendo ao longo de todo o sintagma nominal, o que reflete, inclusive, que o falante que a utiliza conhece a norma padrão. Em *b*, a desinência de número acompanha apenas o artigo e o núcleo do sintagma, ficando o adjetivo sem a referida marca. Em *c*, a desinência só é utilizada uma vez (para o determinante), enquanto os demais componentes do sintagma apresentam morfema zero. Pode-se admitir ainda que os falantes que escolhem as duas últimas variantes são, em geral, pertencentes às classes populares e são estigmatizados tanto quanto seus usos lingüísticos. Isso indica que fatores como grau de instrução do falante, o meio social pelo qual circula ou do qual é oriundo determinam a escolha pelo falante de uma ou outra variante. Além disso, mediante um tratamento estatístico, pode-se determinar que fatores lingüísticos, como a posição do nome no sintagma, as características fonéticas do vocábulo em questão e dos seus vizinhos *etc.*, são mais favorecedores à ocorrência de uma ou de outra forma, como demonstraram Naro e Scherre (1970).

2.2.2.2 Regras variáveis e regras categóricas

Observem-se novamente os exemplos *a*, *b* e *c*, apresentados acima. Já se sabe que, no português do Brasil, há três possibilidades para indicar o plural em sintagmas como *A menina bonita*. Qualquer que seja a escolha do falante, nesse caso, ele estará utilizando variantes perfeitamente funcionais na norma lingüística de sua comunidade. Isto é o que caracteriza uma regra como variável: a depender das características socioculturais do falante, conjugadas com fatores estruturais ou lingüísticos, qualquer uma dessas poderá ser utilizada, pois são funcionais dentro do sistema do português falado no Brasil, permitindo que o mesmo conteúdo

comunicativo seja expresso mediante uma ou mais possibilidades. É uma regra variável também a alternância entre os fonemas /l/ e /ʎ/ em vocábulos como ‘flamengo’, ‘glória’ e ‘claro’, em algumas normas do português do Brasil. Assim, uma regra variável estabelece a possibilidade de duas formas lingüísticas para um mesmo conteúdo informacional. Observe-se que, com essa formulação, a sociolingüística rejeita a hipótese de que a variação é livre e assistemática, não podendo, pois, ser estudada e assume que a variação é condicionada – ou por fatores de ordem estritamente lingüística ou por fatores de ordem social ou por ambos ao mesmo tempo.

A chamada regra categórica obedece a princípios que, se quebrados, comprometerão a funcionalidade do sistema. Assim, não são aceitáveis – nem na norma-padrão nem nas normas populares – construções como **a meninas bonitas*, **a menina bonitas*, ou ainda **meninas as bonitas*. Outro exemplo de regra categórica pode ser observado no seguinte: uma palavra como ‘vidro’ pode ser pronunciada – e efetivamente acontece – como ‘vrido’. Nesse caso, diz-se que o fonema /ʎ/ sofreu metátese, passando a outra sílaba. Na norma em que há essa ocorrência, então, esse é um fenômeno variável. Note-se, entretanto, que algo como **vfido*, **vpido* ou **vbido* é impossível de ocorrer, pois o sistema fonológico do português não admite grupos silábicos desse tipo. Esse é um dos aspectos que caracterizam a chamada regra categórica, que não pode ser infringida, sob pena de a compreensão de alguns enunciados e até da comunicação se tornar inviável. Outro aspecto é que, quando uma, entre duas variantes, vai se fixando e a outra é definitivamente abandonada, o que era regra variável numa comunidade passa a se constituir numa regra categórica. É o que está acontecendo com o sistema pronominal do português do Brasil, em que variação a ‘nós’ ~ ‘a gente’, em alguns dialetos, começa a se fixar em favor do ‘a gente’.

No âmbito da sociolingüística laboviana brasileira, várias têm sido as pesquisas realizadas. Uma reunião de alguns desses trabalhos pode ser encontrada em Mollica e Braga (2003), que organizam artigos que discutem questões que vão desde a delimitação do objeto de estudo da Sociolingüística (que, conforme as autoras, *consiste na língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona fatores lingüísticos e sociais*. p.9), até a transcrição de dados lingüísticos, bem como sua análise quantitativa. Ainda nessa orientação, estão os trabalhos de Beline (2002) e de Chagas (2002). O primeiro trata da variação lingüística e destaca o fato de que a Sociolingüística, de uma perspectiva dialectológica, pode se preocupar em delimitar fronteiras entre os diferentes falares de uma língua, verificando se os falantes de uma mesma língua apresentam diferenças nos seus modos de falar, a depender do local em que se encontram, do seu nível socioeconômico ou mesmo do contexto em que ocorre a interação (BELINE, 2002). O segundo discute a mudança lingüística e destaca, dentre outras coisas, o fato de que ela pode ser desencadeada pelo contato entre línguas distintas, próximas geograficamente ou não, ou por fatores internos a uma língua e à comunidade em que ela é falada (CHAGAS, 2002).

Segundo Paiva e Scherre (1999), dado o complexo quadro sociolingüístico do Brasil, em decorrência de suas também complexas características sociais, as pesquisas realizadas no interior da Sociolingüística Brasileira têm sido de fundamental importância para a compreensão da realidade lingüística do País. Tanto é assim que, segundo a autora, diversos grupos de pesquisa na linha variacionista e não-variacionista têm contribuído para o entendimento, por parte dos pesquisadores brasileiros, dos condicionamentos lingüísticos e sociais das modalidades padrão e não-padrão do português brasileiro. Considerando as contribuições do grupo de pesquisa *Programa de estudo sobre o uso da língua* (Peul) para o desenvolvimento da Sociolingüística no

Brasil, Paiva e Scherre (1999) consideram que os benefícios dos estudos do Peul não se limitam a fornecerem subsídios para uma compreensão mais clara da realidade lingüística da variedade falada no Rio de Janeiro, mas também – uma vez que essa é também uma busca do programa – a procura de uma teoria mais geral da heterogeneidade e da mudança lingüísticas.

O objetivo deste capítulo foi abordar brevemente o desenvolvimento da lingüística no que tange à compreensão das línguas naturais em sua manifestação oral e como esse desenvolvimento, que consistiu, basicamente, no avanço da concepção sobre o sistema lingüístico, resultou no desenvolvimento de métodos capazes de flagrar a língua em seu aspecto estrutural e sociohistórico. Esta parte do trabalho serviu ainda para evidenciar em que fundamentos teóricos a prática de pesquisa desenvolvida neste trabalho se baseou: princípios teóricos e técnicas da Dialectologia e da Sociolingüística.

3. UMA QUESTÃO MAIS ESPECÍFICA: HIPÓTESES SOBRE A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL

O objetivo geral deste capítulo é, além de demonstrar o que se tem entendido – por parte de especialistas que tratam da questão – como português popular do Brasil (deste ponto em diante PPB), tentar fazer uma reflexão mais ampla sobre como as questões relacionadas à formação e difusão do PPB são relevantes – talvez até uma condição *sine qua non* – para se entender e se discutir o problema do trabalho pedagógico com a língua portuguesa na escola pública brasileira, sobretudo nas séries iniciais, uma vez que é nesse momento que educandos oriundos de classes populares e, portanto, falantes de outros dialetos, entram em contato com a variedade padrão da língua portuguesa, esboçada nos materiais didáticos usados pela escola.

3.1 SOBRE “NORMAS”

Em sua formulação inicial, entendia Coseriu (1952 *apud* LUCCHESI, 2002) que a norma, enquanto sistema intermediário entre as realizações concretas do sistema lingüístico – nesse caso, a fala –, impõe-se ao indivíduo, limitando-lhe as realizações lingüísticas. Segundo Lucchesi (2002), o conceito de norma, tal como entendida por Coseriu, era um recurso teórico utilizado para fundamentar o princípio estruturalista de que o sistema lingüístico era homogêneo. Uma vez que a dicotomia *langue* versus *parole* não explicava satisfatoriamente como o sistema lingüístico – que, segundo o *Curso*, comporta dialeticamente uma dimensão social e outra individual – pode ser postulado como invariável ou imutável apesar de toda a heterogeneidade da língua falada, só uma distinção entre sistema normal e funcional poderia sustentar teoricamente a formulação estruturalista. Assim, o conceito de norma permitia a seguinte teorização: ora, se a

heterogeneidade da fala acha-se circunscrita aos limites impostos e pré-estabelecidos pela norma e, ao mesmo tempo, controlada por ela, pode-se entender que tal heterogeneidade não afeta a estrutura, o sistema, já que as variações não ultrapassam a norma e, portanto, não podem afetar o sistema.

Desse modo entendida, a norma servia aos princípios do estruturalismo lingüístico: apesar de abalar a dicotomia teórica proposta por aquela escola, mediante uma conceituação tripartida do sistema lingüístico, a formulação coseriana não ameaçava o pressuposto teórico básico daquela escola: a homogeneidade – invariabilidade, imutabilidade – da língua.

Como já foi dito, a distinção entre os fatos do sistema normal e o sistema funcional era algo difícil de ser observado empiricamente, já que, de modo evidente, e a despeito da hipótese estruturalista, o sistema lingüístico é heterogêneo, variável e sofre mudanças. Assim, assumindo a variabilidade e a mudança como perfeitamente funcionais e inerentes a todos os sistemas lingüísticos, a sociolingüística opera uma fusão entre a norma e o sistema (LUCHESE, 2002).

Valendo-se desses aspectos, então, Cunha (1985) apresenta uma proposta de conceituação de norma a partir de dois outros conceitos básicos: a realização objetiva da norma (que diz respeito à atividade lingüística tal qual ela se realiza concretamente numa comunidade de fala, ou seja, o que se pode observar em termos de atualização lingüística por parte dos falantes, sejam eles considerados cultos ou não) e o entendimento subjetivo dela (que se relaciona à concepção, aos julgamentos e aos valores compartilhados pelos falantes sobre a língua). São atitudes que se ligam ao ideal de língua de uma comunidade de fala – o que, inclusive, é tomado

pela sociolinguística como parâmetro para a definição de uma comunidade linguística. A norma subjetiva pode estar associada à norma prescrita pelos compêndios gramaticais, estes baseados nos usos de escritores tidos como modelos a serem seguidos por outros usuários da língua. Esse é o parâmetro que se tem usado para definir a norma a ser ensinada pela escola e veiculada por instâncias oficiais como o Governo e a mídia, que fazem parte do que Bagno (2000) chamou de comandos paragramaticais. Tal norma é perseguida pelas altas classes brasileiras, em sua maioria descendentes históricas das elites européias que participaram da colonização do território que viria a ser o Estado Nacional brasileiro.

É importante salientar os problemas terminológicos para a designação da norma empregada pelas elites brasileiras. Nesse caso, é comum o uso de vários termos: “norma culta”, “norma padrão”, “língua culta”, “língua padrão”, “norma certa” *etc.* Passando em revista as diversas propostas de classificação terminológica da imagem que os falantes têm sobre a “língua certa”, propostas por Lucchesi (1994), Mattos e Silva (1996a) entre outros, propõe Bagno (2000) o abandono dos termos “língua padrão”, “língua culta”, “norma culta”, “norma normativo-prescritiva” por “norma-padrão”, a ser utilizado unicamente para o ideal de língua presente na mente falantes e veiculado pelas gramáticas normativas. É ainda Bagno que contrapõe ao termo “norma-padrão” o termo “variedades”, salientando, por exemplo, que não faz sentido falar em norma culta ou em norma urbana culta para designar o dialeto das classes com alta escolaridade, uma vez que as *variedades cultas* das grandes cidades do Brasil possuem aspectos que as diferenciam umas das outras. O conceito é importante porque permite evidenciar que o que se aceita como norma culta, modo de falar das classes que tiveram acesso ao nível máximo de escolaridade no Brasil, comporta também a heterogeneidade, e distingue-se da norma-padrão, enquanto ideal homogêneo de língua dessas classes.

Assim, se se pode falar em variedades cultas do português do Brasil, pode-se falar também em variedades ou normas populares, que englobam tanto os dialetos de falantes urbanos de baixa escolaridade, que, em alguns aspectos, apresentam traços comuns com as variedades cultas, quanto os dialetos de falantes de pequenas cidades do interior ou da zona rural, cujas normas podem apresentar traços semelhantes ou talvez bem divergentes e até mais marcados em relação às variedades usadas por falantes de uma grande área urbana.

Assim, as variedades populares do português do Brasil apresentam traços que em boa medida são estigmatizados. É o que acontece com certos fatos fonéticos – como os que estão sendo descritos aqui – e com alguns sintáticos, por exemplo: o rotacismo em palavras como “pranta”, “crone”, “fror”; a iotização do /λ/ em palavras como “muié”, “cuié”, “paia” e a síncope da vogal postônica não-final em proparoxítonas, como em “avre”, “oclus”, “sabo”; o uso de sentenças em que a concordância verbal ou nominal não é totalmente observada como em “dois real”, “os menino”, “nós pranta”, “nós come”, dentre outras.

Para um maior entendimento da questão, o conceito de *continuum* dialetal, colocado por Mattos e Silva (1996b) e que se aproxima da proposta de Bortoni-Ricardo (2002), para evidenciar a complexidade da situação lingüística do Brasil, é bastante apropriado. Segundo aquela autora, no português do Brasil, configura-se uma situação em que num extremo do *continuum* estão falantes não urbanos e não escolarizados e no extremo oposto está a variedade culta expressa, sobretudo, na escrita pelos que perseguem o ideal normativo tradicional. Entre os pólos deste *continuum* estão as variedades urbanas de não-escolarizados ou semi-escolarizados e as variedades urbanas de indivíduos de baixa escolaridade. O presente trabalho se ocupará de

questões relativas às variedades populares do português brasileiro, que é a variante mais generalizada no País.

3.2 A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL

Em sua *História da Língua Portuguesa*, Paul Teysier notara que, no Brasil, as diferenças dialetais são maiores entre falantes vizinhos mas de níveis sociais diferentes do que entre dois falantes residentes em regiões distintas mas pertencentes a uma mesma classe social. *Mutatis mutandis*, essa assertiva evidencia o peso dos fatores diastráticos para a variação no interior do português falado no Brasil e a dificuldade disso decorrente para uma descrição geral, econômica e consistente acerca da realidade lingüística do país.

Lucchesi (2001), referindo-se a essa complexa situação sociolingüística do Brasil, chamou-a de polarizada, em que duas grandes vertentes sobressaem-se: uma é o antecedente histórico do que ele chama de português culto, que possuía um caráter conservador influenciado pelos padrões lingüísticos europeus, utilizada por falantes que em sua maioria eram oriundos de Portugal e residentes nos centros urbanos, e a outra, falada pela população pobre, de origem predominantemente africana e indígena, cujas raízes estão no interior do país – para onde se dirigiu a maior parte da população no período colonial – que tinha de se impor diante das variedades da língua geral e de línguas africanas e foi aprendida em condições precárias e quase sem normatização. Essa segunda vertente mais tarde daria origem ao que se tem chamado de português popular do Brasil.

Nos últimos anos, vários estudos têm se dedicado a analisar a formação e a difusão da vertente popular do português brasileiro. Em 1989, Gregory Guy, ao considerar a variação social como um dos aspectos mais notáveis do português brasileiro e ao observar que, no Brasil, os falantes do PPB – as classes trabalhadoras e a população rural e urbana de baixa classe – formam a maior parte da população do país, destacou que tais características são próprias de comunidades que tiveram uma história lingüística de pidginização e criouliização e uma história social marcada pela escravidão. Considerando ainda que o Brasil foi a maior sociedade de escravos do Atlântico (baseando suas observações em Curtin, 1968), Guy lança a hipótese da criouliização prévia do PPB para explicar as características estruturais do mesmo.

Entendendo que a questão é polêmica, Guy aponta que o “problema básico” da questão situa-se no fato de que o PPB não é completamente distinto do português *standard*, além de não possuir traços típicos de línguas crioulas, como um sistema para marcar tempo, modo e aspecto. Além disso, várias características estruturais do PPB têm origem ambígua, podendo ser interpretadas tanto como fruto de uma história crioula como produto de uma evolução dialetal natural do português brasileiro. Argumenta ainda que o PPB não é marcado etnicamente, sendo falado por indivíduos de diversos segmentos étnicos do Brasil. Apesar de tais aspectos, Guy defende que, depois de uma história crioula, o PPB descriouliizou-se em direção à gramática da língua-alvo, o português europeu (PE).

Conforme diversos estudos apontam, como é o caso do trabalho de Scherre (2005), uma das características do PPB é a variação nas regras de concordância – tanto verbal como nominal –, que podem ser aplicadas parcialmente ou nem ser aplicadas. É o que acontece com enunciados como “os copos branco”, em que só o determinante e o nome núcleo recebem o

morfema de plural, ou “os copo branco”, em que o morfema só aparece no determinante. Conforme notou Guy, a ocorrência do morfema de plural é influenciada pela posição da palavra no sintagma nominal. Na pesquisa Competências Básicas do Português, coordenada por Lemle e Naro (1997), em que 140 horas de entrevistas foram gravadas com vinte cariocas analfabetos, Guy encontrou as seguintes frequências de uso para a aplicação da regra: a primeira palavra do sintagma é quase sempre marcada (95%), enquanto as palavras subseqüentes são progressivamente menos prováveis de ter a marca de plural: 28% na segunda posição, 21% na terceira e 11% na quarta e quinta posições do sintagma.

Quanto à concordância verbal, Guy observou que, na história do português *standard*, a aplicação da regra é categórica, o que não se observa no PPB. Porém, a não aplicação da regra sofre restrições interessantes. Se se observam as várias classes de verbo da língua portuguesa, pode-se notar que as taxas de concordância ou não concordância com o sujeito não são iguais. Tal restrição é determinada pelo princípio da saliência fônica (LEMLE e NARO, 1997), segundo o qual os verbos cujos plurais são maximamente diferentes das suas formas singulares apresentam maior taxa de concordância, ao contrário dos verbos cuja oposição singular/plural é mínima, que são menos prováveis de concordar com o sujeito. Além desses, outros aspectos, como a simplificação dos paradigmas de conjugação verbal, a redução do uso dos clíticos, o uso invariável da partícula *se* reflexiva são elencados por Guy como provas de uma história crioula do PPB, já que tais traços estruturais estão presentes também em línguas crioulas. Além disso, ele destaca que a restrição e a saliência na concordância verbal e nominal são indicadores de uma situação de aprendizagem irregular de uma segunda língua seguida de uma descrioulização.

Embora admita que o PPB não possui todos os traços de um crioulo típico, Guy acredita que, em sua história, o PPB foi marcado pelo contato lingüístico, bilingüismo e aprendizagem irregular de segunda língua, fatos que acompanharam o cenário da escravidão. Tal aspecto, dentre outros, define a formação do PPB: uma criouliização prévia, cujos poucos indícios só podem ser encontrados em dialetos rurais, uma vez que os dialetos urbanos sofreram uma descriouliização por terem tido um contato intenso com a língua alvo.

Em posição contrária, Tarallo (1993) argumenta que, diferentemente do que afirma Guy, o português do Brasil (PB) está se distanciando da gramática do português europeu (PE), o que invalidaria, pois, a hipótese da criouliização prévia seguida de descriouliização. Tarallo sustenta sua posição afirmando a necessidade de se recorrer à história interna e externa da língua para se poder chegar a uma hipótese conclusiva sobre as origens do PB. Para ele, no caso do PB, como a história social é pouco conhecida – o que enfraquece qualquer hipótese nela sustentada, por falta de evidências documentais e/ou empíricas – só a história interna poderia fornecer indícios para o entendimento da questão.

Em seu trabalho, ele analisa alguns fatos sintáticos do PB falado moderno: as cláusulas relativas e a ocorrência dos pronomes anafóricos. Identificando três tipos de estratégias de relativização – as de uso padrão, as que são formadas por um pronome lembrete e as relativas cortadoras –, afirma que estas, juntamente com a pronominalização, constituem-se em exemplos de mudanças aleatórias que distanciam o português brasileiro do português falado em Portugal. Tarallo ainda apresenta outras características indicativas de que as duas gramáticas estão se distanciando: enquanto o português falado no Brasil favorece preenchimento do sujeito em detrimento do objeto, o PE favorece à retenção dos clíticos em detrimento do sujeito; além do

mais, o português brasileiro evidencia uma redução no paradigma flexional, sendo, hoje, uma língua menos *pro-drop* do que o PE.

Com seus estudos, Tarallo chega a uma série de conclusões que se resumem no fato de que, embora o português do Brasil seja resultado de situações de contato com diferentes grupos étnicos e lingüísticos, o que pode gerar diferenciação dialetal, não se pode afirmar que ele foi um crioulo. O autor apresenta ainda outro argumento: no que tange à assimetria sujeito-objeto nas duas línguas, seria necessário que o português brasileiro tomasse um rumo reverso para reencontrar o PE, algo impossível, embora a presença contínua e duradoura da tradição literária portuguesa no Brasil tenha mantido os dois dialetos bastante próximos.

Outro trabalho que também nega a hipótese da criouliização prévia é o de Naro e Scherre (1993), que, num texto *Sobre as origens do português popular do Brasil*, não aceitam que as características estruturais do PPB sejam decorrentes exclusivamente de um suposto *pidgin* ou crioulo de base lexical portuguesa.

Em sua “argumentação de caráter histórico”, os autores reconhecem que o quadro lingüístico inicial no território brasileiro era de uma comunidade em que as diversas línguas de diversos grupos se influenciaram mutuamente, sobretudo através do aprendizado imperfeito de falantes não nativos adultos, de modo que a situação se configurava na confluência de um predomínio do *pidgin* tupi, na influência mútua de diversas línguas no contexto do aprendizado imperfeito, além de elementos pidginizantes vindos da Europa. Quanto à situação lingüística dos africanos chegados ao Brasil, os autores argumentam que eles falavam línguas africanas e, em alguns casos, adquiriam conhecimentos da língua geral ou do português, sendo improvável,

todavia, que tenha existido no Brasil uma língua *pidgin* ou crioula de base lexical portuguesa associada com a etnia afro-brasileira ou ameríndia.

Os argumentos basilares da hipótese de Naro e Scherre situam-se nas chamadas “motivações históricas europeias” do português de Portugal, que estariam presentes também no português falado no Brasil e que foram aceleradas pelas situações sociohistóricas da época em que o idioma foi implantado no país. Desse modo, os autores argumentam que é possível que a língua portuguesa já possuísse, por exemplo, o embrião do novo sistema de concordância verificado hoje no PPB antes de sair da Europa. Eles entendem que a variação na concordância verbal – um dos fenômenos mais citados como sendo resquício de um crioulo prévio falado no Brasil – é, na verdade, um processo de perda da nasalização da vogal átona final, como em *comem/come; vendem/vende*, que acontece também nos nomes, como em *garagem/garage* ou *homem/home* e que seria indício de uma deriva europeia secular. Naro (1981) entende que tal processo generalizou-se mais tarde, estendendo-se a outros ambientes, atingindo as oposições morfológicas de palavras como *comeram/comeu, são/é*, envolvendo toda a posição desinencial.

Ao avaliarem o papel da posição linear dos nomes no sintagma nominal para a concordância, que tem sido considerada a variável mais importante para a variação da concordância nominal, comparando-a com a posição da classe/relação dos nomes no sintagma, os autores concluem que o efeito da posição linear não tem a força que os estudos anteriores haviam mostrado, de modo que, ao contrário do que Guy propõe, é imprudente utilizar o argumento da posição como um traço indicador de crioulição advindo de influência da estrutura de línguas africanas.

Em sua conclusão, Naro e Scherre fazem uma “descrição do modelo de desenvolvimento do PPB”, destacando cinco aspectos:

- i) a língua falada em Portugal antes da colonização do Brasil já possuía uma deriva secular que a impulsionava ao longo de um vetor de desenvolvimento;
- ii) no Brasil, este vetor encontrou-se com outras forças que ora o reforçavam na direção original, ora o desviavam dessa direção;
- iii) no início, uma das forças era a pidginização, que exercia uma influência sobre o português através da língua tupi e da “língua de preto” europeia, revivificada no Brasil originalmente para uso com os ameríndios;
- iv) ao longo de toda a história do Brasil, o processo de aprendizado teve seus efeitos documentados parcialmente;
- v) se existiu uma verdadeira língua crioula de léxico português e gramática africana, esta desapareceu sem deixar indícios.

Com tais argumentos, os autores rejeitam a hipótese da crioulação prévia de Guy; mas, diferentemente de Tarallo, argumentam que as mudanças no PPB, tais como o processo de queda do *-s* final, podem ter sido originadas no português da Europa, que, em sua dialeção, estava dando continuidade a uma deriva pré-românica. Vê-se, pois, que as hipóteses de Naro e Scherre e de Tarallo opõe-se à de Guy.

A seguir, notaremos a posição de Dante Lucchesi (2001), que considera – numa postura conciliatória – que as hipóteses de Guy e de Tarallo não se excluem, complementam-se.

Lucchesi (2001), ao fazer uma análise da realidade sociolingüística brasileira, defende que ela é bipolarizada, em que duas grandes vertentes – o português culto e o português popular – estão passando por significativas mudanças que podem servir para o entendimento da história social do PPB. Segundo o autor, após a independência política do Brasil (em meados do século XIX), fatores como as manifestações de nacionalismo cultural e lingüístico, a industrialização e o desenvolvimento dos centros urbanos, a democratização do ensino público e o crescimento dos meios de comunicação de massa consolidaram a tendência de enfraquecimento normativo e conseqüente mudança do português falado pelas pessoas consideradas cultas, que tende a se afastar do padrão prescrito pelas gramáticas normativas. Em contraste, as mudanças no panorama cultural e lingüístico das camadas menos favorecidas da população brasileira, decorrentes de fatores como o deslocamento da população do campo para a cidade, a influência das grandes metrópoles sobre as demais regiões – em conseqüência do aumento da malha rodoviária e da expansão da comunicação em massa – e a massificação do ensino básico têm contribuído para a mudança do PPB em direção aos modelos da norma culta.

Apontando as mudanças que ocorreram no português culto, Lucchesi retoma os estudos de Tarallo (1993) para argumentar que tais mudanças são resultantes da influência que o português culto tem sofrido devido ao contato com o português popular. Destaca a mudança da retenção pronominal de acordo com a função sintática na língua portuguesa entre 1725 e 1981, verificando que houve um aumento da retenção do pronome sujeito e redução de objetos diretos e sintagmas preposicionais. Extraindo dados da pesquisa de Duarte (1993 *apud* LUCCHESI, 2001), que estuda a ocorrência de sujeitos nulos no português, no período de 1845 a 1992, nota que os sujeitos nulos mudam de uma freqüência de uso de 80% em 1845 para 26% em 1992. Outros dados são extraídos de Cyrino (1993 *apud* LUCCHESI, 2001), que observara que a ocorrência

dos objetos nulos da primeira metade do século XVIII (14,2%) aumenta em relação à segunda metade do século XX (81,1%). Para o autor, esse panorama “reforça a idéia do condicionamento social das mudanças que se observam nos padrões de fala das camadas média e alta e a possibilidade de influência de baixo para cima, seja através do aumento do contato com os segmentos populares, seja pela ascensão social dos imigrantes europeus e asiáticos” (LUCCHESI 2001, p.112). Além disso, ao contrário do que Tarallo supunha, as mudanças do português falado culto implementaram-se não na virada do século, mas nas primeiras décadas do século XX, exatamente no período mais intenso das transformações sócio-históricas do Brasil moderno.

Ao discutir as mudanças no português popular, o autor menciona o trabalho de Amadeu Amaral (1955), que aponta que as características mais marcantes do dialeto caipira já estariam desaparecendo em função da escolarização e da influência dos meios urbanos. Lucchesi analisa alguns dados de Nina (1980 *apud* LUCCHESI, 2001), que constatou que a tendência de aplicação da regra de concordância nominal entre falantes rurais analfabetos do Estado do Pará, segundo a variável faixa etária, aumenta à proporção que diminui a idade dos informantes. Segundo o autor, a pesquisa de Nina registra dados que apontam para uma mudança no sentido da implementação do uso da concordância no português popular rural do Estado do Pará, o que pode ser evidência da tendência geral do PPB de aproximação aos padrões da fala urbana culta.

Outro estudo indicativo dessa tendência, de acordo com Lucchesi (2001), é demonstrado por Vieira (1997), que verificou a não-aplicação da regra de concordância verbal na fala dos pescadores do Norte do Estado do rio de Janeiro, também segundo a variável faixa etária. A autora da pesquisa encontrou os seguintes dados: na faixa etária 1 (de 18 a 35 anos), a frequência foi de 56%; na faixa 2 (36 a 55 anos), esse percentual aumenta para 59%; já na faixa 3

(56 anos em diante), o índice de não-aplicação da regra aumenta para 69%. Para Lucchesi, tal quadro pode ser interpretado como uma “atualização do processo de influência do modelo culto sobre a fala popular que se teria iniciado no início do século e se expandido e intensificado nas últimas décadas” (p.115). Além disso, no entendimento do autor, esses são indícios bem evidentes de uma descrioulização – num sentido lato do termo, já que ele defende não uma crioulização típica, mas *leve*, fruto do processo de transmissão lingüística irregular por que passaram os escravos africanos e a maioria de seus descendentes no início da colonização do território brasileiro – do português popular em direção aos modelos do português culto, visto que este goza de prestígio sociolingüístico no país.

Ao investigar a comunidade de Helvécia, situada no extremo sul da Bahia, constituída mormente por descendentes de escravos dos grupos lingüísticos kwa e banto, trazidos para as plantações de café da antiga Colônia Leopoldina, instalada na região a partir de 1818 e que se manteve, devido às dificuldades de acesso, num relativo isolamento até os primeiros anos da década de 70, Lucchesi destaca alguns traços que, segundo Lucchesi & Baxter (1995 *apud* LUCCHESI, 2001) e de Baxter, Luchesi & Guimarães (1977 *apud* LUCCHESI, 2001), podem ser interpretados como estruturas de um estágio anterior de drásticas simplificações e profundas modificações típicas de mudanças crioulizantes:

- (1) a. *eu não cunhece* ninguém.
 b. *eu passou* com minha fia no faiado.
 ('eu passei com a minha filha no descampado')
- (2) a. *Esses bebida assim manso* eu até que bebo, mas cachaça não.
 b. Isso tudo era ainda no tempo do *firma do Cunha*.

As amostras evidenciam a variação na concordância verbal com a primeira pessoa do singular e a variação da concordância de gênero no interior do sintagma nominal, respectivamente. Segundo Lucchesi (2001, p.118):

O quadro de variação observado em Helvécia, relacionado com a dos demais dialetos populares, aponta, portanto, para um sistema anterior em que a deterioração do sistema flexional atinge o paradigma como um todo. Após essa drástica redução, se teria iniciado um processo de implementação da regra de concordância, a partir da primeira pessoa do singular. Situação semelhante foi observada por Emmerich (1984) no português pidginizado dos indígenas do Alto Xingu. Um outro paralelo interessante pode ser feito com crioulos de base portuguesa, como os de Cabo Verde e São Tomé, igualmente desprovidos de qualquer flexão de número e pessoa no verbo. Tanto num caso como no outro, fortalece-se a hipótese do processo criouliizante anterior.

A posição conciliatória de Lucchesi é expressa pelo fato de ele argumentar que os estudos que indicam um afastamento do português culto falado no Brasil do padrão normativo europeu não devem ser entendidos como evidências contra a hipótese de mudanças criouliizantes na formação do PPB se se entende a realidade sociolingüística do Brasil como bipolarizada, com tendências específicas de mudança no português popular e no culto. O autor entende que os traços mais marcantes do PPB estão em desaparecimento, desde o início do século XX, em função da influência dos modelos das variedades urbanas cultas.

Não tomaremos aqui partido nessa questão, uma vez que nossa pesquisa não tem como foco esse problema. Entretanto, para uma das hipóteses – a relativa (e apenas relativa) falta de permeabilidade entre dialetos – com as quais estamos trabalhando, admitimos como pertinente a observação de Lucchesi de que as normas cultas e as populares estão convergindo em determinados aspectos. Isso significa que, apesar da grande estratificação social e conseqüente estratificação sociolingüística do PB, os referidos dialetos entrecruzam-se: enquanto o PPB perde os traços mais marcados, adotando certos padrões das normas cultas, essas passam por mudanças

que consistem na aquisição de traços antes restritos às variedades populares. Um exemplo disso é o que acontece com a monotongação de [ow] e [ey], que já não são avaliadas negativamente por falantes considerados cultos. Como será visto nos capítulos cinco e seis deste trabalho, a monotongação de [ey] é um fato fonético do português do Brasil que aproxima as duas normas; ao passo que um fato como a alteração em vocábulos proparoxítonos distingue o PPB em relação às variedades cultas.

3.3 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE PLURIDIALETALISMO NO BRASIL: COMO CONVIVEM AS NORMAS POPULARES, AS CULTAS E A NORMA-PADRÃO?

Diversos pesquisadores têm afirmado que a situação sociolingüística do Brasil é complexa (GUY, 1989; LUCHESI, 1996, 2001, 2002; MATTOS e SILVA, 1996, 2001, 2004 *etc*). Certamente, tal complexidade tem a ver com o modo como a língua portuguesa foi implantada no país, de forma que o panorama atual pode ser entendido como reflexo histórico “sucedâneo” ou conseqüente da situação sociolingüística no início da colonização do que hoje é o território brasileiro.

Se é evidente que as hipóteses sobre a formação do PPB são polêmicas e a opinião dos pesquisadores é divergente em muitos aspectos, é claro também que, ao menos em um tópico, as divergências são poucas: o complexo quadro em que se tinha a concorrência e a co-ocorrência de diversos atos lingüísticos num único território em período relativamente extenso da história colonial e pós-colonial do Brasil contribuíram decisivamente para a situação sociolingüística atual.

A implantação da língua portuguesa no Brasil colonial (MATTOS E SILVA, 2001) se deu mediante a introdução de uma primeira política lingüística pelos jesuítas, segundo a qual eles se dedicavam a aprender a língua dos “gentios” para mais tarde terem condições de convertê-los à fé cristã. O que chama atenção nesse período inicial da implantação da língua portuguesa no país é a quantidade de línguas indígenas que havia no momento. Segundo os cálculos de Rodrigues (1986 *apud* MATTOS E SILVA, 2001), no início da colonização havia em torno de 1.175 línguas indígenas. Segundo Mattos e Silva (2000), num trabalho em que a autora fornece *Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro*, mesmo com o multilingüismo massivo que marcou o território brasileiro, até meados do século XVIII, havia uma certa “homogeneidade” lingüística e cultural entre povos indígenas do tronco tupi. Tal fato foi o que tornou possível a gramatização da “língua mais falada na costa do Brasil” pelos jesuítas, com importantes implicações para o seu trabalho religioso, bem como para o conhecimento – ainda que parcial – da situação lingüística da época, uma vez que, com seu trabalho, Anchieta torna possível o conhecimento do que vem a ser chamada de língua geral a partir do século XVIII.

Assim, no início, a situação se configurava do seguinte modo: além das várias línguas indígenas, conforme apontam as pesquisas, havia pelo menos duas línguas gerais: uma paulista (de base tupiniquim e/ou guarani), falada no interior do Brasil, a partir do século XVII, que poderá ter sido a língua da colonização de São Paulo e de suas extensões interioranas; e uma amazônica de base tupinambá, cuja modificação resultou no nheengatu falado ainda hoje na região do Rio Negro, do Rio Xié, da Bacia da Içana e nas fronteiras do Brasil com a Venezuela.

Mas a situação viria a se complexificar: tal multilingüismo foi enriquecido com a chegada dos escravos africanos a partir de 1549. Matoso (1990, p.22 e 23 *apud* MATTOS e SILVA, 2000) faz um levantamento segundo o qual os escravos teriam vindo de várias áreas:

- a) ciclo da Guiné (século XVI), em que a maioria era composta de escravos sudaneses;
- b) ciclo do congo-angola, com a predominância da África Central e Equatorial;
- c) ciclo de Benin (século XVIII), com predomínio de escravos sudaneses;
- d) no século XIX, os escravos eram vindos de todas as partes.

As línguas faladas por esses escravos foram calculadas em cerca de 200 a 300 e se dividiam em duas grandes áreas: a) oeste-africana com maior número de línguas tipologicamente diversificadas e b) Bântu, área com línguas tipologicamente homogêneas. Tal quadro, por si, pode evidenciar a diversidade de línguas faladas pelos escravos, além de um outro problema: a aprendizagem da língua portuguesa por esses escravos. É consenso que esta aprendizagem se dava sem normatização, uma vez que, aos senhores, bastava ensinar-lhes noções básicas para o cumprimento das tarefas diárias. Essa situação de exposição precária dos escravos aos modelos da língua-alvo é denominada por Lucchesi (2003, p. 272) de Transmissão Lingüística Irregular, conceito que serve para “designar os processos históricos de contato massivo e prolongado entre línguas, nos quais a língua do segmento que detém o poder político é tomada como modelo ou referência para os demais segmentos”. Os resultados desse processo são importantes para o entendimento das características estruturais do PPB. O autor aponta pelo menos cinco:

- i) eliminação de certos dispositivos gramaticais mais abstratos, como as marcas morfológicas da segunda pessoa da flexão verbal;
- ii) manutenção da variação no esquema presença/ausência das marcas de plural no sintagma nominal e das marcas de pessoa e número no sintagma verbal;
- iii) alteração nas frequências de uso quanto à marcação de determinados parâmetros sintáticos – é o caso da redução do sujeito nulo (geral no PB) e a perda do movimento do verbo, sobretudo em orações interrogativas;
- iv) recomposição da estrutura gramatical da língua-alvo, eliminando ou reduzindo a variação, como acontece com a morfologia nominal do gênero que teria sido conservada ou re-introduzida na grande parte das variedades populares do PB;
- v) variação no uso do dispositivo gramatical dentro de um esquema de variável ternária: variante da língua alvo; variante oriunda de um processo original de reestruturação da gramática; variante zero – casos menos comuns, mas que podem ser encontrados no português do Brasil nas sentenças em que há verbos com dois complementos, em que um deles, que na forma padrão é regido por preposição, deixa de ser regido pela mesma e aparece imediatamente após o verbo.

A transmissão lingüística irregular, da qual resultam os processos acima, explica muito das características atuais do PPB e pode ser entendida se consideramos dados demográficos referentes ao período da colonização do território brasileiro. Lançando mãos de dados da pesquisa de Mussa (1991), Mattos e Silva (2000) desenvolve uma hipótese para explicar a generalizada difusão do PPB, que, segundo ela, tem como antecedente histórico o português geral do Brasil (PGB), falado por indígenas aculturados, africanos e afro-descendentes, que constituíam 42% da população em fins do século XVI, passando a 50% em 1808, de modo que os

mais prováveis usuários do português europeu constituíam menos de 1/3 da população do Brasil, já que no fim da colonização menos de 30% da população eram brancos.

A partir de tais dados e de outros, chega a autora a lançar a hipótese de que os africanos e afro-descendentes, maioria da população e no geral com história lingüística familiar de língua não-portuguesa, são responsáveis pela difusão do que hoje se chama PPB. Ela ainda reúne os fatores que podem sustentar sua hipótese: a) presença massiva de negros e afro-descendentes; b) atuação constante dos escravos nas grandes frentes da economia colonial; c) mobilidade geográfica dos escravos; d) significado social e lingüístico dos espaços ilegítimos da escravidão.

Assim, a situação de aprendizagem irregular por parte dessa massa dos padrões lingüísticos da língua-alvo, conforme considera a autora, projeta-se no presente. Considerando que o primeiro recenseamento geral do Brasil, em 1872, indicava que um total de 99, 9% da população de escravos era composto por analfabetos (Fausto, 1994 *apud* MATTOS E SILVA, 2000) e, ao fim do século XVIII, a população de letrados no Brasil não passava de 0,5% (HOUAISS, 1992). Ela apresenta também os seguintes dados, extraídos de Ribeiro (1999): em 1890, 1900 e 1920, havia, respectivamente, um taxa de analfabetismo de 85%, 75% e 75%. E ainda:

A situação atual (...) mostra que menos de 20% da população brasileira atingem o 2º grau de escolaridade e somente 38% concluem a 1ª série do 1º grau. Admitindo-se como suficientemente letrados – avaliação otimista – os que concluem o 1º grau, ou seja, as quatro séries iniciais de escolarização, permanecemos na década de noventa deste século com menos de 20% (MATTOS e SILVA, 2000, p.18).

Dessa forma é que se pode afirmar que, de fato, a situação sociolingüística do Brasil é complexa ou polarizada, em que

no português brasileiro convivem *normas vernáculas* ou o *português popular brasileiro* e *normas cultas* ou o *português culto brasileiro* dos que atingem a escolaridade de nível mais alto, para além da *norma padrão*, luzitanizante, ainda veiculada pelas gramáticas normativas, sendo impossível deixar de afirmar que a interação social no Brasil (...) permite o trânsito entre falantes do português popular e do português culto, num entrecruzar-se de possibilidades que justifica a afirmativa da heterogeneidade social do português brasileiro. (MATTOS e SILVA, 2000, p. 18).

Diante do exposto, cabe pensar sobre as implicações desse panorama sociolingüístico para o ensino de língua portuguesa na escola, uma vez que é nesse espaço que a norma-padrão se legitima, embora não faça, de fato, parte do repertório de práticas lingüísticas dos falantes que a ela vão, sejam eles oriundos das classes populares, médias ou altas, ainda que estes últimos segmentos tenham um ideal luzitanizante de língua e se auto-projetem perante os demais como falantes cujos usos lingüísticos objetivos correspondam ao seu ideal subjetivo. O capítulo que segue procurará desenvolver uma reflexão sobre o assunto.

4. O ENSINO DA NORMA-PADRÃO A FALANTES DE NORMAS POPULARES

No que tange ao trabalho pedagógico com a norma-padrão, registrada nas gramáticas normativas usadas na escola, presente também no ideal lingüístico cultivado pelas classes de prestígio da sociedade brasileira e mesmo pelas classes populares, uma vez que estas se auto-avaliam em relação a este ideal, considerando que têm um comportamento lingüístico errôneo (BAGNO, 2000), muito se tem discutido sobre a existência de uma crise. A referida crise tem a ver com a concepção de língua que é veiculada na escola e cultivada pelos setores mais privilegiados da sociedade. Tal concepção pode ser notada, por exemplo, nas *orelhas* de uma das mais das mais difundidas gramáticas normativas no meio escolar brasileiro, a de Cunha e Cintra (2001):

*Abrir uma gramática significa fazer uma opção não pela coerção da norma mas pela liberdade de reconhecer nossas construções verbais e nos movimentarmos com maior desenvoltura pelas classes gramaticais e funções sintáticas, sem que isso nos faça esquecer que tudo são palavras e que **a língua é uma unidade, e ela própria nos unifica**³ em nossa condição.*

Os trechos destacados deixam claro que o modelo de língua a ser trabalhado na escola deve excluir toda a heterogeneidade, toda a variação, uma vez que os referenciais são buscados nas produções escritas consagradas na literatura portuguesa e na brasileira. Como esse modelo faz parte da norma subjetiva e, portanto, só corresponde ao ideal, que, no caso brasileiro, distancia-se da realidade lingüística tanto das normas populares (e aqui ainda mais) quanto das cultas, a impressão que têm os falantes mais conservadores e leigos nas pesquisas lingüísticas

³ Grifo meu.

desenvolvidas no país e até mesmo muitos professores de português é que há um empobrecimento da língua na boca dos jovens (principalmente se pertencentes às classes populares e de baixo poder aquisitivo) e uma queda na qualidade do ensino de língua portuguesa, já que este não tem conseguido implementar um “dialeto na escola” pautado na norma prescritiva tradicional (MATTOS E SILVA, 1996b).

Nos últimos, anos, porém, novas posturas têm sido adotadas em relação a essa questão. Ao falar sobre o ensino da língua portuguesa (mais especificamente da língua escrita) no Brasil, Soares (2001, p. 50-1) comenta que os profissionais dessa área têm observado uma grande mudança a partir dos anos 1980. Uma das causas é que “as ciências lingüísticas começam a ser aplicadas ao ensino da língua materna”. Desse modo, então, “novas concepções de língua e de linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade escrita, de texto e discurso imprimem um novo olhar sobre o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino”.

Apesar de tratar especificamente do ensino e da aprendizagem da língua escrita, as palavras de Soares são extensivas ao ensino da norma-padrão em seus aspectos mais amplos, uma vez que, mesmo nas séries mais avançadas, o problema com o ensino dessa norma persiste. Decorrente, então, dessa tentativa de aplicação dos estudos lingüísticos realizados no Brasil, muitos posicionamentos começaram a surgir, no geral propondo que o ensino de língua portuguesa deveria ser reformulado, a começar pelo abandono da gramática normativa. Outras propostas ainda defendiam a idéia de um bidialetalismo funcional, ou seja, a escola deveria preparar o estudante para que este pudesse se utilizar de diferentes registros e dialetos, adequando

o seu modo de falar às diversas situações em que se encontrasse e aos diversos interlocutores com quem entrasse em contato.

Ao que parece, mesmo nas propostas mais recentes, como a dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que já há um direcionamento pedagógico voltado para compreensão da realidade brasileira como sendo pluridialeto, pouco se tem discutido sobre as causas mais fortes do problema: a formação sociohistórica da língua portuguesa falada no Brasil, as características sociolingüísticas da clientela que passou a freqüentar as cadeiras escolares e os profissionais que passaram a se responsabilizar pelo ensino, principalmente após a chamada democratização da escola.

No que tange ao novo cenário escolar de após a chamada democratização do ensino, é importante notar que esse processo levou para os bancos escolares a clientela que tem como dialeto materno o PPB. Além disso, com o aumento expressivo da presença dessas classes na escola, a demanda por professores aumentou, o que provocou um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores (SOARES, 2002, p. 167). Evidentemente que tal situação conduziu à coexistência – não sem conflitos – de três grandes grupos dialetais na escola: as normas populares, as normas cultas e a norma-padrão. É uma situação bem distinta do cenário de outrora, em que os professores, função exercida, diga-se de passagem, geralmente, por intelectuais pertencentes à elite e que dominavam o dialeto de prestígio, ministravam aulas para alunos também oriundos das elites e que tinham acesso aos modelos das normas mais próximas ao padrão exigido pela escola.

Esse cenário, que reflete bem a realidade pluridialetoal do Brasil, passa a exigir uma postura pedagógica bem diferente, tanto por parte dos responsáveis pelas políticas públicas de ensino de língua portuguesa quanto pelos professores que atuam nesse campo. Àqueles cabe tomar conhecimento dos estudos científicos mais novos sobre a realidade lingüística do país; a esses cabe uma efetiva integração nos grupos de pesquisa sobre a realidade dialetoal brasileira. Sobre isso, Ribeiro (1999, p. 105), num artigo intitulado *A crise no ensino da norma culta*, em que ela discute os problemas das posturas mais tradicionais e sua face purista no ensino da língua portuguesa, salienta a necessidade de os docentes conhecerem os estudos sobre variação lingüística e aponta:

Compreender a variação observada na fala dos brasileiros, partindo das variedades encontradas nas salas de aulas, requer, evidentemente, a atuação de docentes com amplo conhecimento das possibilidades estruturais dos sistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico das línguas humanas em geral e do português brasileiro em particular.

Ainda sobre essa questão, Mattos e Silva (1996b, p.42) faz um comentário bem interessante:

Cada vez mais a criança brasileira no seu processo de aquisição da língua materna estará exposta a esta gramática inovadora e cada vez mais será difícil à escola interferir e implementar o uso das variantes conservadoras. Para a prática escolar, dois caminhos se vislumbram: ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira nas escolas brasileiras, aprofundando a “diglossia” referida; ou a orientação pedagógica para o ensino da língua materna terá de adequar seus instrumentos e sua metodologia a uma realidade lingüística e social que não só não deve como não pode mais ser ignorada, tanto pelo fator externo referido – alunos e professores na sua maioria pertencentes aos segmentos populares da sociedade brasileira – como pela mudança estrutural no interior do português brasileiro (...).

Essas são questões que devem ser consideradas quando se trata dos problemas afetos ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Como querem os PCN, o papel da escola é trabalhar

com a variedade de maior prestígio na sociedade. Tal diretriz pressupõe, evidentemente, que à escola vão os falantes de outras normas que não a norma-padrão, dentre elas o PPB. Nesse caso, é relevante que o professor saiba as implicações disso para o seu trabalho prático e que os que se propõem a tratar de questões teóricas relativas ao ensino de língua portuguesa entendam as motivações históricas dessa heterogeneidade dialetal que marca a complexa realidade lingüística do Brasil.

Tal questão tem ganhado tanto relevo, que vários são os trabalhos que se dedicam a fazer reflexões sobre a variação no português do Brasil e as suas implicações para o ensino de norma-padrão. A seguir, far-se-á uma revisão de alguns desses trabalhos, sobretudo os mais recentes e que se relacionam mais diretamente com as questões que interessam a esta pesquisa, com vistas a que possamos, a partir das reflexões contidas nesses textos e mediante a análise dos fatos fonéticos descritos pela presente pesquisa, desenvolver e levantar algumas questões acerca da variação lingüística e do tratamento da mesma em sala de aula.

4.1 DEFICIÊNCIA OU VARIAÇÃO?

Em *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, Magda Soares (1986) analisa as relações entre linguagem e instituição escolar, concentrando-se nas contribuições que o estudo pode fornecer para o entendimento de questões relacionadas à educação das camadas populares brasileiras. Uma constatação geral de que parte a autora é o notório fracasso dos alunos pertencentes a tais camadas, o que fica atestado pelas altas taxas de evasão e de repetência desses alunos. Como hipótese geral de trabalho, argumenta que, apesar da ampliação das vagas para alunos de camadas não privilegiadas, a escola continua distante das massas na medida em que

nela se instaura um conflito entre uma linguagem a serviço das classes dominantes e a linguagem das camadas populares, estigmatizada e censurada – situação cuja superação só poderá advir da assunção do problema pelo sistema escolar e pela análise crítica da situação por aqueles que estão envolvidos em tal sistema. A argumentação da autora se desenvolve em cinco capítulos, que serão resumidos a seguir.

Em *O fracasso da/na escola*, verifica-se que o discurso da democratização da educação é antigo, ocorrendo mesmo antes da Proclamação da República com Rui Barbosa e até no período do Estado Novo e da Ditadura Militar. Esse discurso, cujo objetivo é responder à demanda das classes populares pelo acesso aos bens culturais e educacionais tradicionalmente concedidos de modo exclusivo às elites do país, ora assume uma direção quantitativa – em que se destaca a necessidade da universalização do ensino – ora assume um tom qualitativo, em que se defende a melhoria do ensino oferecido às massas. No entanto, a despeito do que se proclama, na prática, essa escola é uma instituição contra o povo. A autora apresenta em seus textos dois motivos para sustentar tal afirmação. Em primeiro lugar ela oferece alguns dados estatísticos de 1980 que mostram que não havia naquela época espaço para todos os que quisessem ingressar na instituição (evidentemente, a situação hoje é outra: pode-se afirmar, conforme dados fornecidos pelo INEP, que praticamente todos os brasileiros têm acesso à escola: segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2003), o número de matrículas total em todas as modalidades do Ensino Básico atingiu a marca de 66.265.648). Em segundo lugar, muitos dos que ingressam na escola raramente conseguem ficar.

Ou seja: a escola, que deveria ser para o povo, torna-se contra o povo, uma vez que este, mesmo que a ela tenha acesso, terá sérias dificuldades de nela permanecer por razões tanto sociais e políticas quanto lingüísticas, discutidas nos capítulos posteriores do livro.

Uma primeira explicação para o fracasso escolar dessas classes é oferecida pelos partidários da ideologia do dom, segundo a qual, uma vez que a escola oferece oportunidades iguais para todos os que lá estão, se alguns desse não têm êxito, isso se deve unicamente a características individuais como aptidão, inteligência e talento. Nesse caso, a escola, além de oferecer de modo igualitário as oportunidades necessárias a cada indivíduo, serve para adaptar ou ajustar os alunos, a partir de suas aptidões, aos padrões exigidos pela sociedade. Tal questão é discutida em *Deficiência lingüística?*, capítulo em que se mostra que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso das crianças pobres, segundo a ideologia do dom, decorre do que passou a ser chamado de “deficiência cultural”, já que estas crianças viveriam num contexto cultural marcado por carências afetivas, dificuldades cognitivas e *déficit* lingüístico. A hipótese do *déficit* lingüístico assevera que o contexto lingüístico em que vive a criança pobre é também pobre e que a privação lingüística determina as dificuldades de aprendizagem desses indivíduos.

Destaca Soares que, apesar de se apontar o sociólogo inglês Basil Bernstein como um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência lingüística, isso não é inteiramente verdadeiro por dois fatores: a) o pensamento de Bernstein modifica-se profundamente desde as suas primeiras publicações em 1958, assumindo como foco as relações entre educação e os modos de produção na sociedade capitalista e os processos de reprodução cultural; b) há uma má interpretação dos trabalhos publicados pelo sociólogo inglês entre 1958 e 1973.

A tese de Bernstein (que busca fundamento na hipótese formulada por Sapir e Whorf (1971), com a diferença de que o sociólogo faz uma aplicação da teoria para subgrupos de uma mesma sociedade) em que se baseiam os partidários da teoria do *déficit* lingüístico é aquela que propõe uma relação causal entre a classe a que pertence a criança, a sua linguagem e o seu rendimento escolar. De acordo com Bernstein, numa sociedade marcada pela divisão de classes e pela má distribuição dos recursos produzidos nessa mesma sociedade, pode-se verificar a existência de dois “códigos” lingüísticos: um elaborado (caracterizado por uma estrutura gramatical complexa e precisa, uso constante de estratégias de relativização, de preposições, de construções passivas, de adjetivos e advérbios) e outro restrito (marcado por estruturas gramaticais mais simples, uso freqüente de construções imperativas e interrogativas, de afirmações categóricas, repetição freqüente de pronomes pessoais, de conjunções, substituição de elementos verbais por recursos não-verbais e uso limitado de adjetivos, advérbios, orações relativas e construções passivas).

Na perspectiva de Bernstein, o fracasso escolar das crianças de baixa renda seria culturalmente produzido, uma vez que dominam apenas o código restrito e são submetidas, na escola, a um processo de socialização que exige que elas também dominem o código elaborado. Tal exigência, para a criança de classe média, que domina ambos os códigos, representa apenas um desenvolvimento simbólico e social. Desse modo, a razão do fracasso não é a deficiência dos alunos de baixa renda, mas o confronto entre os códigos. No entanto, nos anos sessenta, como salienta Soares, a teoria de Bernstein foi tomada pelos defensores da hipótese do *déficit* lingüístico, sobretudo pela conotação pejorativa de um termo como “restrito” em oposição a “elaborado”.

Uma das medidas adotadas pelos partidários da referida hipótese foi a de oferecer um programa educacional que compensasse as “deficiências” dos alunos de baixa renda antes de eles ingressarem no ensino regular, mediante atividades de socialização e estimulação cognitiva e lingüística, recursos aos quais tais crianças não teriam acesso senão na escola. É interessante observar que o programa não problematiza questões como a má distribuição de renda ou a opressão social a que são submetidas as classes populares. No Brasil, o programa da educação compensatória foi introduzido a partir de 1970, uma década depois de sua implantação nos EUA, quando já se faziam sérias críticas ao modelo, que não apresentou resultados satisfatórios.

Algumas das explicações fornecidas na época para justificar o insucesso do programa da educação compensatória podem ser resumidas: 1) a intervenção educacional ocorre tardiamente, não podendo, pois, reverter os efeitos tão profundos da “privação cultural” por que passam os alunos, o que tornaria muito difícil e até impossível a compensação das deficiências; 2) o pressuposto de carência cultural cria nos professores expectativas negativas em relação ao seu aluno, o que seria transmitido de forma inconsciente pelos docentes e assimilado pelo estudante; 3) a escola é que deveria se adaptar para aceitar as características culturais e lingüísticas dos alunos, para, só posteriormente, levá-los a adquirir o comportamento e a linguagem das classes favorecidas; 4) a educação compensatória teria fracassado porque atribui à escola um poder que ela não tem: resolver desigualdades que estão fora dela e que se originam nos antagonismos sociais.

Ao argumentar que *Diferença não é deficiência*, a autora demonstra que, assim como, antropologicamente, é impróprio falar em cultura superior ou inferior, lingüisticamente é condenável considerar que há línguas mais desenvolvidas que outras, uma vez que todas elas

servem satisfatoriamente às necessidades comunicativas de seus usuários. Um dado importante é que, mesmo no interior de uma comunidade lingüística – um agrupamento de pessoas que falam a mesma língua e que mantém os mesmos padrões de julgamento frente à norma que utilizam – há diversidade e não homogeneidade. Diversos fatores concorrem para isso, como, por exemplo, o espaço geográfico e a diferenciação social. A implicação lógica disso é que, se entre línguas distintas não há superioridade ou inferioridade, é insustentável teórica e empiricamente a idéia de superioridade ou inferioridade entre os dialetos – sociais ou regionais – existentes dentro de uma única comunidade lingüística, de modo que o conceito de deficiência lingüística é apenas resultante de estereótipos e preconceitos sociais cultivados em sociedades estratificadas em classes.

Dessa maneira, o julgamento que recai sobre os falantes das classes populares é assentado em valores sociais e culturais, mediante o estabelecimento de padrões comparativos arbitrários que elegem, por exemplo, um modo de falar como sendo o único bom e apropriado à comunicação. No âmbito dos estudos lingüísticos, um estudioso que formulou a mais fundamentada contestação da teoria do *déficit* lingüístico foi o sociolingüista norte-americano William Labov (1978). De acordo com ele, quando investigou as variedades do inglês não-padrão de diferentes grupos étnicos dos Estados Unidos, crianças pertencentes a tais classes possuem um vocabulário básico igual ao de qualquer outra criança e fazem uso de um sistema lingüístico perfeitamente estruturado e lógico, possuindo, portanto, a mesma capacidade para a aprendizagem conceitual e pensamento lógico como qualquer outro indivíduo.

Uma das críticas de Labov às pesquisas empreendidas por psicólogos e sociólogos que queriam defender a teoria da deficiência lingüística reside no artifício metodológico usado

nessas pesquisas, que utilizavam experimentos controlados e artificiais de comunicação assimétrica. De acordo com o sociolinguista, crianças de diferentes origens sociais reagem de modo diferente a esse tipo de interação: para crianças de camadas favorecidas, as situações artificiais não lhes parecem estranhas, uma vez que, desde cedo, elas são submetidas a processos de socialização que lhes ensinam que, em certas situações, devem se mostrar dispostas a falar de certos temas em conformidade com certas normas de interação. Além disso, o pesquisador pertence à mesma classe que tais crianças, não lhes sendo estranho, portanto. Para crianças de classes desfavorecidas, a situação artificial se torna ameaçadora, na medida em que o pesquisador é um estranho e sua relação com ele é assimétrica, resultando daí uma utilização fragmentária, monossilábica e defensiva da língua.

Labov destaca ainda que o pesquisador encontra-se numa situação paradoxal que não pode ser desconsiderada: ao mesmo tempo em que precisa observar, não pode interferir na naturalidade da situação, sob pena de invalidar os dados de que necessita. Para ele, em situações naturais e distensas, os jovens classificados como “deficientes” evidenciam uma linguagem complexa, expressiva e estruturada logicamente, embora diferente da linguagem utilizada por jovens de classes privilegiadas. Para o autor, então, as causas do fracasso escolar daqueles jovens devem ser buscadas não na suposta deficiência lingüística deles, mas sim nos empecilhos sociais e na inépcia da escola em se ajustar à realidade dos seus alunos. Desse modo, um modelo de educação que busque corrigir a criança e não a escola só poderá falhar.

Diante dos fortes argumentos apontados pela teoria das diferenças lingüísticas sobre a impropriedade científica do conceito de *déficit* lingüístico, uma proposta que surgiu como solução para o problema do fracasso escolar foi o que ficou conhecido como *bidialectalismo*

funcional, proposta segundo a qual os diferentes dialetos são estruturalmente equivalentes, mas funcionalmente conflitivos, o que exige que a escola trabalhe no sentido de que falantes de dialetos não-padrão aprendam o dialeto padrão para usá-lo nas situações em que ele é exigido. Esse ensino, entretanto, deve ser feito de modo que o aluno não se sinta discriminado, ou seja, a escola deve mudar o modo de encarar a variação lingüística. Uma tendência mais radical dessa proposta – criticada por ser utópica e distante da realidade social – defende que a solução está numa mudança de postura dos professores e da população em geral, que deveriam entender que não há razões lógicas e científicas para sustentar que um dialeto é melhor do que outro. Tal postura vai mais além quando propõe, por exemplo, que os livros de alfabetização deveriam ser escritos no dialeto dos alunos.

Quando discute que *Na escola, diferença é deficiência*, a autora destaca que tanto a teoria da deficiência cultural e lingüística quanto a teoria das diferenças culturais e lingüísticas vêem a escola como meio de superação da marginalidade social, mas não põem em questão as causas estruturais dessa marginalidade, vendo o problema como resultante do perfil social dos alunos. Desse modo é que a escola coloca-se sempre como responsável por passar aos alunos o dialeto das classes privilegiadas, organizando-se segundo os padrões das classes dominantes e contribuindo para a legitimação e manutenção das desigualdades sociais.

Outra teoria discutida por Soares é a do capital escolarmente rentável, formulada por Pierre Bourdieu, um sociólogo francês. Para o autor, as relações de interação, uma vez que a língua se enquadra no que classifica como bem simbólico, são relações de força simbólica ou lingüística, que acabam estabelecendo o papel de cada interlocutor no jogo de interação social. Nesse sentido, a interação é entendida como um mercado em que cada falante expõe os seus

produtos, cujo preço depende, sobretudo, da posição social de cada indivíduo. Assim, embora todos os falantes possuam as mesmas competências, a sua linguagem só será reconhecida como legítima – só se transformará em capital lingüístico – se a posição do falante no mercado lingüístico é de destaque, aspecto que favorece a obtenção do lucro – o capital lingüístico – pelo mesmo.

Em decorrência disso, as condições de aceitabilidade de um discurso não são garantidas unicamente pelo uso da língua de acordo com a gramática internalizada pelo falante, mas também pelas regras do mercado lingüístico, que impõe sanções positivas ou negativas àqueles que interagem, a depender de como se utilizam dessas normas.

No âmbito pedagógico, essa situação se traduz do seguinte modo: cabe à escola garantir formal e sistematicamente que os alunos adquiram o capital cultural e o capital lingüístico escolhidos como legítimos, ou seja, cabe à escola a inculcação da cultura e da língua tidas como legítimas. Um aparente paradoxo, como salienta a autora, decorre disso: ora, se é à escola que cabe ensinar a linguagem “legítima”, é contraditório que os alunos que vão a ela fracassem justamente por falta de capital lingüístico. O paradoxo é aparente porque, nas palavras de Soares (p.62):

Assim, a escola supõe um domínio prévio da linguagem “legítima”, e fixa-se como tarefa apenas a transformação do domínio *prático* dessa língua em domínio *consciente, reflexivo*. Ora, os alunos das camadas populares não têm esse domínio *prático* da língua “legítima”, e, portanto, a tentativa de transformação em domínio consciente de uma linguagem de que não têm o domínio prático só pode resultar em fracasso. A escola exige de todos os alunos que cheguem a ela trazendo algo que ela mesma não se propõe a dar, e que só as classes dominantes podem trazer – o domínio prático da língua “legítima”...

Ou seja, a escola leva o estudante a reconhecer que há uma linguagem “legítima” e que não é a dele, mas não o leva a ter o domínio dessa linguagem, prática que “cria e amplia a

distância entre a linguagem das camadas populares e o capital lingüístico social e escolarmente *rentável*”, colaborando para a manutenção das desigualdades e das formas de opressão a que são submetidas as classes populares. Nessa perspectiva, não há solução educacional para o fracasso escolar, que deve ser compreendido como fruto das distorções sócio-econômicas da sociedade.

Se é assim, questiona a autora: *Que pode fazer a escola?* Como resposta, enfatiza Soares que o germe da transformação está no próprio antagonismo gerado pelas relações de dominação social e política presentes na sociedade. E a escola, onde esses mesmos antagonismos estão presentes, pode se constituir num espaço privilegiado para a atuação de forças que movam a transformação social:

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios.

.....
 Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. (p.73)

No que tange ao ensino da língua, uma escola transformadora, como propõe a autora, apresenta uma proposta pedagógica que se aproxima do bidialetalismo, com algumas diferenças:

1) uma escola transformadora não rejeita os dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, pois isso seria o mesmo que a rejeição dessas classes – algo ética e politicamente condenável; 2) ao bidialetalismo não se atribui a função de adaptação, mas a de instrumentalização dos alunos. Só isso lhes permitirá ter condições para travar a luta contra as

desigualdades que afetam sua classe. Nesses termos é que se configura o que a autora chama de bidialetalismo para a transformação, que compreende: a) um ensino da língua vinculado às questões sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes; b) a análise sociolingüística que leva à identificação das diferenças entre os dialetos padrão e não-padrão, algo que pode levar à construção de uma metodologia eficaz para o aprendizado daquele; c) a compreensão, por parte da escola e dos professores, de que ensinar por meio da língua e, mormente, ensinar a língua são tarefas técnicas e também políticas.

4.2 NORMATIZAÇÃO E LETRAMENTO

Outro texto que discute as relações entre a paradoxal situação da escola (sobretudo a escola pública) – a de ensinar a norma-padrão a falantes de normas populares do português do Brasil – e as questões éticas e científicas desse fato é o de Bagno (2002), publicado num livro que reúne reflexões de outros dois autores (Michael Stubbs e Gilles Gagné): *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. O ensaio de Bagno intitula-se *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística*.

Nesse texto, Marcos Bagno destaca que, por ser a variação lingüística um fenômeno bastante perceptível e que constitui a essência mesma da língua, a escola (em particular a brasileira), enquanto local privilegiado de discussão e produção do saber formal, não pode prescindir – como há muito vem acontecendo – de considerar a variação lingüística. Destacando dois fatos históricos – a chamada democratização do acesso à escola brasileira a partir de 1960 e os avanços teóricos e práticos da pesquisa sociolingüística – o autor insiste no urgente e necessário abandono da pedagogia lingüística de cunho normativista em favor de uma postura

racional, descritiva e analítica acerca da variação lingüística, sob pena de o ensino de língua portuguesa continuar sendo contraproducente e alienante.

Embora o surgimento de novas teorias lingüísticas tenha favorecido a compreensão do sistema lingüístico em sua realidade social, contextual e histórica, e não apenas como sistema em si, como propunham inicialmente os estudos de orientação formalista, a metodologia do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras continua em discrepância com todo esse avanço, observa o autor. Ou seja: a escola continua trabalhando com a análise da língua em si mesma; continua pondo como foco do ensino de língua portuguesa a análise gramatical hermética com fins normativos.

A situação acima esboçada pode ser explicada por dois fatores, pelo menos:

- a) muitos professores que estão em atividade há mais de vinte anos conheceram em sua formação muito pouco das modernas teorias que concebem a língua como um sistema variável. Entendem-na ainda como um monobloco homogêneo e estático, o que os leva a continuar uma prática formal de análise lingüística, cujo nível máximo de estudo é a sentença. Embora o autor não faça – ao menos explicitamente – essa observação, é cada vez mais comum hoje, nos meios escolares brasileiros, a idéia de que a “gramática deve ser trabalhada no texto”, “de forma contextualizada”. Ora, essa prática constitui-se apenas numa nova roupagem para o mesmo método: estudar a gramática de forma contextualizada não é nada mais do que destacar sentenças ou itens de um texto – em geral de escritores consagrados – e estudá-las em seu aspecto fono-morfossintático;

- b) mesmo os professores formados recentemente e que tiveram acesso às mais diferentes e modernas teorias lingüísticas não conseguem conjugar sua prática pedagógica com a formação teórica que tiveram. Ou porque o sistema educacional é bastante obsoleto, apresentando fortes resistências à mudança de concepção acerca da língua e do próprio ato de ensiná-la, ou porque muito das teorias lingüísticas ou sociolingüísticas ainda não se converteram em materiais apropriados à utilização em sala de aula.

Outro fato importante a ser destacado é: apesar de o sistema pedagógico brasileiro dispor de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, verifica-se que, pelo menos no que tange ao trabalho com a língua, o documento é bastante difícil para boa parte dos professores, que não está preparada para lidar com a “enxurrada” de conceitos e noções teóricas apresentadas nos PCN. Além do problema da terminologia, o documento chega mesmo à vacuidade por não apresentar propostas claras de trabalho. Há ainda, como salienta Marcuschi (2000), o risco de o documento ser tomado como receituário a ser utilizado em quaisquer situações e lugares do território nacional.

O problema básico que motivou a discussão proposta no ensaio foi: quais os verdadeiros objetivos do ensino de língua na escola? A partir de tal questão, Bagno pretende oferecer algumas sugestões para que a transição indicada no título de seu trabalho “seja feita de modo seguro e menos traumático”. Para isso, sustenta ele, o ensino de língua portuguesa na escola deve se constituir em torno do desenvolvimento de uma “educação lingüística”, cujo aspecto básico é ser muito diferente da prática tradicional normativa e formalista de estudo da língua. Essa educação lingüística teria, então, como elementos constitutivos: a) o desenvolvimento contínuo das práticas de leitura, escrita, fala e escuta; b) o conhecimento e

reconhecimento do aspecto variável e multifário da língua, além dos juízos de valor a que a variação está sujeita; c) a compreensão de que a língua pode ser tomada como objeto de análise, reflexão e investigação objetiva.

A resposta ao problema levantado pelo ensaio se delinea a partir de cinco linhas de trabalho, desenvolvidas pelo autor ao longo do ensaio, na forma de subtópicos, expostas a seguir:

- (a) análise da concepção tradicional de língua que ainda vigora na sociedade brasileira e da relação dessa concepção com o tipo de sociedade em que ela surgiu; demonstração da necessidade de substituí-la por uma concepção mais condizente com a dinâmica social contemporânea e com os progressos científicos (...);
- (b) crítica do ensino da gramática normativa na escola em contraposição às noções de *letramento* e de *reflexão lingüística* (...);
- (c) detalhamento de um modelo de aplicação da pesquisa lingüística que pode ser realizada em sala de aula como ferramenta pedagógica por substituição do ensino acrítico da nomenclatura gramatical tradicional e dos exercícios mecânicos de aplicação dela (...);
- (d) discussão da problemática da variação lingüística em seu vínculo com o ensino de língua; reavaliação da noção tradicional de *erro*, deslocando-a do âmbito estritamente lingüístico para o âmbito sociológico (...);
- (e) discussão da formação dos professores de língua na universidade (...).

(BAGNO, 2002, p. 19).

Tratando da *Concepção abstrata de língua*, Bagno destaca fundamentalmente que um dos maiores objetivos do ensino de língua na escola brasileira tem sido, ao longo de muitos anos, a correção da língua falada pelo aluno, visto como alguém portador de uma patologia lingüística cujo remédio é fornecido pelo sistema escolar. Destaca o autor que, apesar de bastante criticada pelas correntes da lingüística contemporânea, essa visão permanece não só no ambiente escolar como também na própria sociedade como um todo. Tal noção trabalha com abstrações que situam a língua como uma essência, distante do uso real, localizado apenas no imaginário coletivo dos falantes, algo que não pertence à atividade social concreta e localizada historicamente.

Em *Concepção de língua, concepção de sociedade*, fica demonstrado que a noção que se tem da língua, tal como apresentada acima, corresponde a uma visão de mundo pré-científica e baseada em estruturas sociais aristocráticas, como era o caso da antiguidade grega clássica, tempo em que surge o que se tem chamado de Gramática Tradicional, e do período do Renascimento, ocasião em que começa a produção das gramáticas normativas das línguas nacionais da Europa. A própria concepção de língua portuguesa arraigada na sociedade brasileira reflete também uma visão de mundo de acordo com a qual os que detêm os bens materiais e culturais valorizados pela sociedade, justamente aqueles que estão no topo da pirâmide, têm competência para usar a língua de modo correto ou, pelo menos, aproximar-se desse uso, já que a norma tida como exemplar é identificada como sendo a variedade escrita utilizada em Portugal no período clássico. Uma vez que isso, como parece óbvio, não corresponde, de fato, à realidade dos usos objetivos da língua, defende o autor uma revisão crítica da norma-padrão em favor de uma abordagem que se aproxime da realidade lingüística falada e escrita contemporaneamente no Brasil.

Ao discutir questões relacionadas à *Pluralidade lingüística e dinâmica social*, o trabalho enfatiza que a revisão crítica da norma-padrão não deve ser entendida como uma substituição de uma norma arcaica e anacrônica por outra mais atualizada, uma vez que, devido à realidade dinâmica da língua, essa mudança de referencial também se tornaria obsoleta. Enfatiza ainda que não é papel dos lingüistas elaborar uma gramática normativa com uma nova norma-padrão, algo que, obviamente, vai de encontro aos princípios científicos e às teorias que têm sido elaboradas para descrever e explicar consistentemente os fatos lingüísticos.

Outro detalhe é que se observa, no Brasil, uma interpenetração crescente das diversas normas faladas no país, devido aos avanços e desenvolvimentos vividos pelo Brasil nos últimos anos, o que tem dificultado, inclusive, o estabelecimento rígido de dialetos regionais (observe-se que muitos dos traços lingüísticos considerados como tipicamente rurais já fazem parte do repertório de falantes residentes em grandes agrupamentos urbanos e vice-versa) ou mesmo sociais (um exemplo disso pode ser encontrado na imprensa escrita, em que vários fatos considerados divergentes da norma-padrão e pertencentes a normas populares ocorrem com frequência, conforme demonstrou Scherre, 2005). Em virtude desses aspectos, as aulas de língua devem se tornar um momento destinado ao conhecimento pelos estudantes das variedades sociolingüísticas.

Um dos impedimentos ao desenvolvimento de uma mentalidade não-normativa entre os falantes em geral e nos meios escolares se deve a *O vigor da concepção tradicional de língua na mídia contemporânea*, que, nas palavras do autor, “vocifera um discurso prescritivista que se revela mais conservador e tradicionalista que o dos gramáticos profissionais”, embora a produção textual dos jornalistas não siga à risca o próprio ideal de língua veiculado nesse meio. Assim, essa visão tradicional do que seja a língua tem se transformado em *Um crime pedagógico*, na medida em que,

ao lado da superstição de que a função do professor de língua seria ensinar um padrão idealizado de língua culta, existe no imaginário da grande maioria das pessoas outra crença, igualmente prejudicial ao sucesso do ensino de língua: a de que, para dominar esse padrão idealizado de *bem falar*, é preciso conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, conhecer sua nomenclatura técnica e aprender suas definições. (p.48)

Tais considerações evidenciam que “aula de gramática” passa a ser compreendida como sinônimo de “aula de português” – o que não contribui, por exemplo, para o desenvolvimento satisfatório das habilidades de leitura e produção escrita, se se toma isso como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa. Diante dessa questão, propõe Bagno, em *O que é letramento?*, que o ensino de língua portuguesa tenha como objetivo permitir que o aluno desenvolva “um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever” (p.52) – o que corresponde à aquisição pelo aluno de um grau crescente de letramento. Para isso, é necessário que se considerem as realizações empíricas da língua, traduzidas na forma de diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001). Tal postura distancia-se da prática escolar tradicional, que desconsidera os vários elementos envolvidos na produção de um texto escrito, por exemplo. Assim é que, citando Soares (1999, p. 4-5 *apud* BAGNO, 2002), o autor defende que uma prática coerente com o que vem sendo exposto, deve:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita;
- (2) Desenvolver habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - motivação e objetivo para *ler* textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção;
- (3) Desenvolver habilidades de *produzir e ouvir textos orais* de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito;
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido;
- (5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza de interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Como se percebe, uma pedagogia que contemple tais metas não dá espaço para a prática tradicional de ensino da gramática, mas sim para a linguagem em seu sentido mais abrangente de prática interacional, sócio-comunicativa e de criação de sentido – é o que o autor tem chamado de *educação lingüística*, prática essa que procura empreender, como fica demonstrado no tópico *Ensino de gramática ou reflexão lingüística?*, uma teorização/investigação da língua no ambiente escolar, mediante a pesquisa lingüística, algo apenas possível quando o indivíduo desenvolve as habilidades de falar e escrever, tal como visto acima. Ou seja: o estudo consciente, sistemático e técnico da língua é possível a partir do desenvolvimento das habilidades de fala e escrita e não o contrário, como quer a pedagogia tradicional. Para que isso se dê, alguns procedimentos podem ser adotados, isto é, o professor precisa estabelecer *Os passos da pesquisa lingüística*, que envolvem, como propõe Bagno: 1) recurso a uma abordagem gramatical, para a partir dela empreender uma investigação nova sobre o fato estudado; 2) investigação do fenômeno numa perspectiva histórica, algo necessário para mostrar que supostos erros podem ser explicados satisfatoriamente; 3) investigação sincrônica da língua falada e escrita, o que permite visualizar os usos objetivos de falantes/escreventes considerados cultos e confrontá-los com a norma-padrão tradicional; 4) fornecimento explicações alternativas à análise oferecida pela gramática tradicional; 5) levantamento de algumas conclusões, o que permite criticar e reformular a abordagem tradicional.

Segundo Bagno, a prática da pesquisa lingüística em sala de aula pode promover a autonomia do professor de língua portuguesa, que poderá passar a utilizar o material didático à sua disposição de modo crítico, contribuindo para a conscientização de que estudar a língua(gem) pode ser uma experiência rica e interessante.

Na seção *Variação lingüística e ensino de língua: a doutrina do erro*, o autor mostra que, para além da importância de apresentar a variação lingüística em sala de aula, é igualmente imprescindível mostrar também os valores sociais atribuídos a cada uma das variedades lingüísticas. Isso poderá ser o instrumento para que o preconceito lingüístico seja explicitado, explicado e combatido. Tal procedimento consiste em mostrar aos alunos que, do ponto de vista científico e estritamente lingüístico, o “erro” não existe – há variações que contribuem para que a língua se torne diferente, atitude que implica também mostrar que o erro só existe do ponto de vista sociológico, baseado no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua procedência geográfica *etc.*

Todas essas questões se relacionam ainda com *A formação do professor*. Isso quer dizer que as propostas acima só poderão ser efetivadas a depender da postura do professor, o que resulta em uma revisão criteriosa dos métodos atuais de ensino e da criação de uma série de novas exigências pedagógicas, entre as quais estão o desenvolvimento de uma mentalidade aberta à realidade variável da língua e o conhecimento cada vez mais detalhado da variação lingüística e das conseqüências sociais dessa variação. Isso envolve uma sólida formação científica, que compreende desde o conhecimento profundo da tradição gramatical até as teorias lingüísticas e metodologia da pesquisa científica.

Ao falar sobre *O ensino de língua na escola: raízes, tronco e frutos*, conclui o autor que a formação do professor deve estar sustentada no conhecimento dos grandes campos da teorização da linguagem. O ensino-aprendizagem de português deve, então, contemplar a) a variação lingüística, b) a reflexão lingüística sistemática e consciente, c) desenvolvimento contínuo das práticas de leitura e escrita associadas às práticas de oralidade e d) o estudo dos

gêneros textuais. Desse modo é que estariam criadas as condições necessárias para o que Bagno vem chamando de *educação lingüística*.

4.3 UM MODELO DE ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DO PB E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Outro importante texto no âmbito da chamada sociolingüística educacional, campo voltado para a aplicação dos achados da pesquisa sociolingüística ao trabalho pedagógico, é apresentado sob o título de *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*, da autoria de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), que apresenta textos escritos para um curso de formação continuada destinado a professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A reflexão desenvolvida pela autora ao longo do livro tem como ponto de partida um trecho do livro *Rememórias Dois*, de Caio Bernardes, escritor mineiro ligado ao movimento regionalista goiano, nascido em 1915 e já falecido. O texto é um relato de sua experiência estudantil na escola Municipal de Formosa, GO, por volta da década de 1920 e apresenta algumas palavras pertencentes ao léxico rural, algumas expressões arcaizantes e expressões mais comuns em textos orais.

As características do texto são utilizadas como apoio para a reflexão sobre alguns aspectos culturais e lingüísticos da população brasileira, especialmente as diferenças entre o Brasil rural e o Brasil urbano. No livro, é reproduzida uma tabela do IBGE que mostra que a população rural, que, em 1960, representava 54,92% da população total, passou a representar apenas 19% em 2000. Outro importante dado, fornecido também pelo IBGE, demonstra que o

analfabetismo afeta principalmente a população que se concentra em áreas rurais. Tomando como ano base 1996, uma tabela do referido instituto sobre a taxa de alfabetização na população brasileira de 15 anos ou mais mostra que a taxa de analfabetismo nas áreas urbanas é de 10,7%, enquanto que, na zona rural, o percentual atinge 31,2%. Uma das várias inferências que se podem fazer a partir desse quadro é que, no nosso país, a cultura rural é predominantemente oral. De modo que, para as crianças dessas áreas, a ida à escola representa a transição – não raro traumática – de uma cultura de base oral para uma cultura de letramento. Esse fato também serve para explicar, então, as altas taxas de evasão e repetência escolar de áreas rurais, uma vez que a cultura de letramento oferecida pela escola caracteriza-se por ser bastante tensa e marcada por grande formalidade.

O que a autora destacou acima serve de base para uma das hipóteses levantadas neste trabalho para explicar os dados que ora apresentamos, referentes às duas escolas que investigamos. As tabelas abaixo nos fornecem alguns números que merecem atenção.

Tabela 1: Mapa diagnóstico – VIII
Aprovação dos alunos – 2004
Escola Municipal Riachão do Pereira

Série	Mat. inicial	Nunca freq.	Evas.	Transf.	Mat. final	Aprov.	Reprov.	Índice Aprov.	Índice Reprov.	Índice Evas.
1. ^a	15				15	07	08	46,67%	53,33%	
2. ^a	11		01		10	08	02	80%	20%	9,09%
3. ^a	04				04	04		100%		
4. ^a	03		01		02	02		100%		33,33%
Total	33				31	21	10	67,74%	32,26%	6,06%

Fonte: SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Catu-Ba. Mat.= matrícula; freq.= freqüentou; Evas.= evasão; Transf.= transferidos; Aprov.= aprovados/aprovação; Reprov.= reprovados/reprovação.

Tabela 2: Mapa diagnóstico – VIII
Aprovação dos alunos – 2004
Escola João de Deus Araújo

Série	Mat. inicial	Nunca freq.	Evas.	Transf.	Mat. final	Aprov.	Reprov.	Índice Aprov.	Índice Reprov.	Índice Evas.
1. ^a	17		01		16	10	06	62,5%	37,5%	5,88%
2. ^a	08				08	06	02	75%	25%	
3. ^a	10	01			09	08	01	88%	12%	
4. ^a	09	01			08	06		100%		
Total	44	02	01		41	32	09	78,05%	21,95%	2,27%

Fonte: SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Catu-Ba.

Observe-se que, entre os alunos de primeira série do primeiro ciclo do ensino fundamental, os índices de reprovação são bastante altos em relação aos alunos das demais séries. Em uma das escolas, esse índice ultrapassa a casa dos 50%. Uma hipótese que levantamos e que se relaciona diretamente com esses dados é: as maiores discrepâncias entre a norma empregada pelos alunos e a norma exigida pela escola ocorrem nos primeiros anos da escolarização, quando os estudantes entram em contato com as práticas de utilização da norma-padrão em eventos formais de letramento. Tais discrepâncias tendem a diminuir com o aumento da escolarização – isto é, para aqueles que conseguem romper a grande barreira dialetal patrocinada pela escola.

Uma observação importante é que, apesar de tentar impor a norma-padrão, o ambiente escolar é bastante marcado pela variação – mesmo na fala do professor – ainda que o número de variantes ocorra em menor escala se comparado aos índices de variação em eventos comunicativos menos formais. Ao analisar um evento comunicativo entre um professor e seus alunos de origem rural, a autora observou que, na fala do professor, o grau de monitoramento é bem maior do que nos eventos de oralidade em que este se envolve. No caso da fala do aluno, o grau de monitoração depende dos recursos comunicativos adquiridos por ele mediante o seu

contato com a língua escrita e seu envolvimento em eventos formais de oralidade dos quais ele participa – tais fatores são determinantes do grau de aproximação ou distanciamento da fala desses alunos em relação ao dialeto proposto pela escola. Essas observações, sem dúvida, são muitíssimo comuns no espaço escolar brasileiro. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), “é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as variedades se justapõem em sala de aula” (p.37). Um problema que surge é que procedimento a ser adotado pelo professor é mais adequado. As pesquisas empreendidas ou orientadas pela autora evidenciam alguns padrões de comportamento adotados pelo professor:

- o professor identifica “erros de leitura” (...) mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma.;
- o professor não percebe uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele;
- o professor percebe o uso de regras não-padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- o professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante-padrão. (p.38)

É importante observar que a atitude do professor depende do tipo de evento em que essas regras ocorrem: um evento de oralidade, em que não há exigência de monitoração, os professores costumam não intervir. A seguir destacaremos dois dos eventos relatados pela autora, já que o fato lingüístico em questão é um dos que são analisados neste trabalho.

O evento seguinte é de oralidade. A professora fornece a variante padrão, no caso da vocalização do fonema lateral palatal / ɲ /, realizado [y], mas não intervém diante da realização também não-padrão em “deusde”.

8. P: – Espera um pouquinho, Agnaldo. Deixa seus colegas sentarem, por favor. Gente, num escolhe a mesma leitura que o colega lê não, tá?
 A: - Eu escuí, mai ei escuieu [xxx]
 P: – Aí cê escolhe otro, tá?
 A: – Não, essa aqui eu tô leno deusde ontem
 P: – Agnaldo, sem encostá na parede, tá? Bem bonitinho.
10. A. (lendo): – Chove só quando a água cai no telhado do meu galinheiro escareceu a galinha. Ora que bobagem, disse o sapo de dentro de dentro da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas. Como assim? Disse a lebre. Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas que tem dentu. Nesse momento começou a chover. Viram [xxx] a galinha. O telhado do meu galinheiro está pingando e isso aí é chuva [xxx] não. Não vê que é chu- a chuva é água da lagoa borbulhanu? Disse o sapo. Mas como assim? Tornou a lebre. Não vê que a água cai das folhas das árvores?
 P: – explica pra nós agora o que você leu. Gente, o pessoal num está mais prestan”atenção na leitura dos colegas, tá conversanu muito. Prestá mais atenção, tá?
 A: – Eu li sobre u”a galinha, um sapo e a lebre que eles tava contanu que muitos meses num tava chovenu e eles começaram a discuti. Só chovia quando a água da telha da galinha começasse a pingá. E aí o sapo dizia que quando começasse a borbulhá, e a lebre dizia que só chovia quando caísse é água das folhas da [xxx].
 P: – Isso, qual deles que tava co”a razão. Qual deles que tava co”a razão?
 A: – É todos.
 P: – Todos?
 /,xxx./
 P: – O que é a chuva pra você?
 A: – Pra mim é quando cai a chuva das arvi, quando cai assim da teia da casa lá de cima.

(BORTONI-RICARDO, 2004 p.41-2)

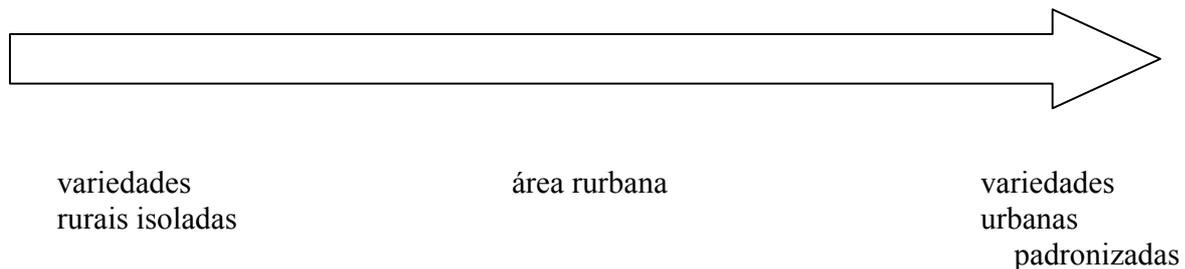
No primeiro evento, observa-se que a professora, diante da realização da variante não-padrão do fonema /λ/ pelo aluno, prefere não intervir, fornecendo depois a variante padrão. No segundo evento (de letramento), observa-se que a professora prefere valorizar o conteúdo e não faz intervenções na forma. Além disso, vê-se que, quando está lendo, o aluno realiza a variante padrão; quando comenta a leitura e à medida que aumenta o grau de informalidade em seu discurso, ele realiza variante não padrão do fonema / λ/. Esse fato serve para ilustrar o que estamos propondo neste trabalho, e que será apresentado com mais detalhes numa outra seção: embora, à medida que seu nível de escolarização aumenta, o aluno se torna mais consciente da variação e monitore com maior habilidade seu discurso, ambos os dialetos – o da escola e o do

aluno – são componentes funcionais em seu repertório lingüístico. Isso confere uma relativa impermeabilidade entre ambos, o que os faz, em seus aspectos mais característicos, ficarem restritos, respectivamente, aos eventos de letramento e de oralidade.

Esses fatos servem para evidenciar que uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos – como salienta a autora – considera duas atitudes a serem tomadas: a identificação e a conscientização das variantes. No que tange à identificação, observa-se que ela pode ficar prejudicada pela falta de atenção ou desconhecimento dos professores a respeito da regra. Quanto à conscientização dos alunos acerca das diferenças, essa se faz necessária para que os mesmos possam monitorar seu estilo nos eventos em que há essa necessidade, mas deve acontecer sem prejuízo do processo de ensino-aprendizagem e sem interrupções inoportunas e sem ferir a individualidade do aluno.

Adotar uma postura científica e pedagogicamente responsável nem sempre é fácil. Conforme tivemos oportunidade de notar durante as visitas que fizemos a duas escolas rurais, no caso dos professores, isso decorre de, pelo menos, dois fatores: a) a falta de conhecimento de noções teóricas e resultados advindos da pesquisa lingüística e b) da dificuldade de aplicação das análises e dos resultados da pesquisa lingüística e sociolingüística no contexto pedagógico. Esses fatores se relacionam também com a própria dificuldade de descrição da variação do português brasileiro. Bortoni-Ricardo (2004, 2002) apresenta um modelo de descrição da variação do português do Brasil – ao nosso ver bastante simples e aplicável à prática escolar – que leva em consideração um conjunto de três contínuos, apresentados a seguir.

1) o *contínuo de urbanização*, de acordo com o qual, de um lado, estão falantes rurais que ficaram isolados, em virtude das dificuldades geográficas de acesso e da falta de meios de comunicação, e, no outro extremo, estão falantes urbanos influenciados pelas instâncias de codificação da língua, como a imprensa, a escola e a literatura e – no dizer da autora – de outras instituições sociais depositárias e implementadoras da cultura de letramento, como repartições públicas civis e militares e organizações religiosas. Entre um pólo e outro do contínuo acham-se os grupos *rurbanos*, formados por imigrantes de origem rural e comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais submetidos à influência urbana e a instâncias como a mídia. Eis uma representação para o contínuo:



(BORTONI-RICARDO, 2004, p.52)

Uma observação importante é que não há fronteiras nítidas e bem delimitadas entre os três grupos, fato que permite a observação de traços lingüísticos *graduais*, os que ocorrem ao longo de todo o contínuo, e traços *descontínuos*, típicos de falantes de certas áreas indicadas pelo contínuo. Em seu texto, a autora apresenta um quadro que contém um exemplário desses traços. Esse quadro será reproduzido aqui e alguns desses traços serão comentados a partir do que aponta a autora e também a partir das observações que resultaram no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1: Traços graduais e descontínuos do português do Brasil

Nº	Exemplo	Traço gradual	Traço descontínuo
01	inté		
02	limoero		
03	prantei		
04	artura		
05	ocê		
06	ponhei		
07	dos vento		
08	sor		
09	dexei		
10	tivé		
11	dibaixo		
12	uma foia		
13	percisá		
14	muié		
15	dispois		

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54)

De acordo com a autora, os traços classificados como graduais são aqueles que podem ocorrer na fala de todos os brasileiros, independentemente da localização geográfica ou da escolaridade, por exemplo. É o que acontece com uma forma como *limoero* e *dexei* em que o ditongo deixa de ser pronunciado, algo que tende a acontecer principalmente quando este é seguido, por exemplo, dos fonemas /ʃ/, /ç/ e /ʎ/. Tal fato, como será demonstrado em outra seção, ocorre com uma frequência bastante alta na fala dos alunos entrevistados pela pesquisa e é bastante comum também na fala de seus professores. Os traços considerados descontínuos são típicos de áreas rurais, como é o caso de *artura*, *prantei*, *foia*, *muié*. Fatos fonéticos como esses foram encontrados também na *Amostra I* do *corpus* desta pesquisa. Importa salientar que o rotacismo tal como em *prantei* é bastante comum também em falantes urbanos de baixa escolaridade. Apesar disso, o traço é considerado descontínuo pela carga negativa atribuída a ele

por falantes urbanos de alta escolaridade ou por aqueles que se identificam com o modo de falar das classes de maior prestígio social.

Do ponto de vista pedagógico, a observação desse contínuo tem a vantagem de evidenciar que traços requerem mais atenção do professor. Por exemplo, um traço descontínuo, por ser mais marcado, parece ser mais facilmente descartado pelos alunos; isso exige um tempo de trabalho menor por parte do professor. Já um traço gradual parece exigir uma atenção maior do professor para que ele possa deixar o aluno consciente acerca dos momentos em que este precisa utilizar um estilo mais monitorado, impedindo a ocorrência do mesmo.

2) o *contínuo oralidade-letramento* – nesse, a autora situa, de um lado, eventos de comunicação mediados pela língua escrita ou marcados pela oralidade, sem influência direta da escrita. Aqui, também, não há limites rígidos entre um pólo e outro. Um discurso apoiado em um roteiro escrito, por exemplo, é um evento de letramento. Numa aula, a interação descontraída do professor é um evento de oralidade inserido dentro de um ambiente marcado pelo letramento.

3) o *contínuo de monitoração estilística* enquadra desde interações totalmente espontâneas até as mais formais em que se exige bastante atenção por parte do falante. Alguns fatores que levam à monitoração do estilo são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa.

Esse modelo de descrição permite uma compreensão mais abrangente dos vários aspectos que caracterizam o discurso do falante. Um exemplo de como se analisar um discurso mediante essa proposta pode ser dado a seguir, extraído da amostra oral que compõe o *corpus* desta pesquisa:

Informante (1.^a série, oito anos): eu munto no carralu... onti eu muntê eu e meu irmão pequeno que tem seis ano... foi lavá o carralu eu mais ele botô... o carralu deu cada rabo de estaca em cima da cancela... o meu irmão pequeno num tem medo de muntá em carralo não... ele nunca tomô uma queda... eu um dia tumê uma queda com a égua... com a eguinha que tinha lá em casa...

De acordo com a descrição proposta, o trecho da conversa do aluno, que apresenta vários traços descontínuos, evidencia que o falante situa-se no pólo rural (algumas expressões como “rabo de estaca” e “cancela”, além do tópico abordado na conversa apóiam essa afirmação), sua fala acontece num contexto de oralidade e possui um estilo não-monitorado (o que justifica a predominância dos traços descontínuos). Pedagogicamente, o professor precisa estar atento para esses aspectos, o que assegurará uma atitude eticamente responsável e adequada didaticamente. De acordo com o que estamos propondo, mesmo avançando na escolaridade e diminuindo a produção de traços descontínuos, este aluno, numa situação de oralidade e de não monitoramento preservará a maior parte das características apresentadas acima, uma vez que esse dialeto é funcional e garante a inserção e participação do indivíduo na cultura que lhe serviu de berço.

Outro ponto bastante importante do trabalho é o tratamento dado pela autora aos conceitos de competência lingüística (Chomsky, 1965 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004) e competência comunicativa (Hymes, 1966 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004), utilizados por ela para compreensão das características do português do Brasil e suas implicações educacionais. Alguns aspectos são destacados pela autora (p.78):

1) todos os falantes nativos, por volta dos 7, 8 anos já possuem internalizadas as regras do sistema de sua língua, o que lhes permite elaborar sentenças bem formadas;

2) além de dominar as regras de formação de sentença em uma língua particular, os falantes precisam utilizá-las de modo apropriado ao contexto interacional em que eles se encontram no momento de sua fala;

3) certos usos especializados da língua precisam ser dominados pelos falantes, para que possam transitar pelos espaços sociolingüísticos vinculados aos papéis sociais que desempenham;

4) o falante precisa dominar certos recursos comunicativos que lhe permitam desempenhar-se com adequação e segurança;

5) embora a maioria dos recursos comunicativos de que dispõe o falante seja adquirida espontaneamente no convívio social, algumas tarefas especializadas, sobretudo aquelas associadas às práticas de letramento, são desenvolvidas pelo falante de maneira sistemática, mediante a aprendizagem escolar;

6) desse modo, o papel da escola é criar condições para que o estudante desenvolva sua competência comunicativa e possa utilizá-la com segurança nas mais diversas situações interacionais.

No final do trabalho, a autora analisa como alguns fatos fonológicos e morfosintáticos relativos ao português do Brasil podem ser encarados pelo professor, no seu trabalho com o ensino de língua portuguesa. Para isso, propõe duas questões: a) Quais as principais características da fala de um brasileiro com antecedentes rurais e *rurbanos* se comparada à fala de um brasileiro com antecedentes urbanos? b) Quais as principais características da linguagem de um falante que usa um estilo monitorado se comparado aos seus estilos não-monitorados? Ter em mente tais questões pode ajudar o professor a perceber que ações ele poderá tomar em sua prática escolar diante da variação com a qual se depara.

Outras questões importantes levantadas por Bortoni-Ricardo acerca da contribuição que a pesquisa sociolingüística pode dar à educação podem ser encontradas no livro *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística e educação*, publicado em 2005. O livro reúne vinte e um textos que discutem os mais variados temas relativos a problemas da sociolingüística e sua aplicação em educação, publicados pela autora ao longo de duas décadas de trabalho no Brasil e no exterior. A seguir serão apresentadas algumas questões colocadas pelas autoras em diferentes artigos da referida coletânea.

Em *Heterogeneidade lingüística e ensino da língua: o paradoxo da escola*, põe-se em relevo o fato de que, numa sociedade letrada, marcada pelo grande prestígio da norma-padrão, à escola se atribui o papel de ensinar essa norma mesmo a falantes cujo perfil sociolingüístico apresenta discrepâncias notáveis em relação ao padrão lingüístico tido como o ideal pelos falantes da camada dominante da sociedade. De acordo com a autora, num contexto como esse, o ensino de língua portuguesa torna-se uma atividade impositiva, o que, para alguns autores, evidencia haver uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização lingüística. Outra questão importante é que, conforme algumas pesquisas na área de planejamento lingüístico, à medida que avança o nível de modernização de uma sociedade, aumenta o seu grau de padronização lingüística. Isso sinaliza para o fato de que a existência de uma norma-padrão, ao que parece, não é o problema, mas sim o limitado acesso que grande parcela da população tem a ele. Assim, a escola, ao tempo em que garante o acesso do aluno à norma-padrão, não pode se furtar de considerar as diferenças sociolingüísticas: o professor e, por meio dele, os alunos têm de estar conscientes da existência de duas ou mais formas de expressão do mesmo conteúdo e que essas formas servem a propósitos distintos e estão sujeitas a diferentes juízos de valor por parte da sociedade.

No artigo *Desigualdades sociais, variação lingüística e o processo educacional*, destaca a autora que caracteriza o Brasil grande variação no repertório verbal dos falantes e acesso limitado à norma-padrão. São profundas as diferenças de natureza fonológica e morfosintática que distinguem, de um lado, falantes rurais e, de outro, falantes escolarizados de áreas urbanas. Apesar disso, há, em decorrência das possibilidades de contato entre as mais diferentes classes e eventual mudança de classe por parte dos falantes, vários traços típicos de variedades populares que ocorrem também nos estilos não-monitorados de falantes das normas cultas, o que dificulta a implementação de uma política educacional que tenha como fim tanto a divulgação da norma-padrão como a preservação das normas populares.

Ao discutir se *Tem a sociolingüística efetiva contribuição a dar à educação*, a autora propõe seis princípios a partir dos quais é possível vislumbrar contribuições consistentes desse campo de pesquisa para o ensino. Os seis princípios são os seguintes:

1) A partir da proposta de Labov e Harris (1986 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), segundo a qual a escola não interfere no sistema básico (=vernáculo) dos indivíduos que a ela vão, propõe a autora que a influência da escola no que tange à aquisição da norma-padrão não deve ser procurada ou exigida no vernáculo dos falantes, mas sim nos estilos mais formais, monitorados. Ou seja: à escola cabe tornar o aluno competente no emprego de recursos comunicativos associados a momentos interativos em que se exigem maior atenção e o conseqüente emprego de uma norma de prestígio;

2) regras não sujeitas à avaliação negativa na sociedade não influenciam de modo consistente nos estilos monitorados, já que não são objeto de correção da escola;

3) a variação sociolingüística no Brasil está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano, o que não chega a favorecer a conflitos interétnicos, mas pode desencadear processos discriminatórios, dificultando a apropriação por parte dos alunos de camadas populares da norma-padrão. Destaca a autora que, de acordo com pesquisas etnolingüísticas, professores sensíveis a diferenças sociolingüísticas e que desenvolvem estratégias interacionais inclusivas favorecem a que os alunos alternem seu dialeto vernáculo e a norma exigida pela escola em eventos de letramento;

4) a dicotomia entre “português culto” e “português ruim” deve dar lugar à dicotomia letramento-oralidade, uma vez que os estilos mais monitorados da língua se restringem a eventos de letramento em sala de aula ou a ambientes bastante formais;

5) a descrição da variação na sociolingüística educacional deve ser associada à análise etnográfica e interpretativa dos significados do uso da variação em sala de aula. Isso se justifica, por exemplo, porque alguns alunos empregam o dialeto vernáculo por ele lhe assegurar a inserção num dado grupo cultural ao qual estimam; para outros alunos, o emprego de um estilo próximo à norma-padrão pode significar a busca do prestígio decorrente de sua utilização;

6) é necessário que se estabeleça um diálogo entre professor e pesquisador para que aquele possa fazer uma auto-reflexão e uma auto-análise crítica acerca de suas posturas diante da variação que presencia em sala de aula.

Após a consideração desses princípios, a autora enfatiza a importância da implementação, no contexto escolar brasileiro, de uma educação bidialetal, norteadada pelo princípio filosófico de que a oferta igualitária de oportunidades educacionais favorece eficazmente à superação das distorções sociais que afetam o país. Reconhecendo ela as várias questões relacionadas à operacionalização de um modelo como este, propõe que, se não se pode

ter como objetivo a preservação da filosofia bidialetal, duas questões importantes não podem ser desconsideradas quando se discute o ensino da língua portuguesa na escola:

- a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;
- b) o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

(p. 139)

Um último artigo da coletânea que gostaríamos de destacar neste trabalho é *Variação lingüística e atividade de oralidade e letramento em sala de aula*. O texto compõe-se das seguintes partes:

1) A variação lingüística em sala de aula – em que a autora, a partir de Labov e Haris (1986 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), ressalta a falta de permeabilidade entre os dialetos, destacando que as ações das agências de planejamento lingüístico (como a escola) só são eficazes em estilos formais, monitorados do uso da língua. Isso faz surgir um problema importante: são as escolas meios eficazes para a aquisição de estilos monitorados da língua? Tal problema decorre do fato de que, se a hipótese da impermeabilidade entre dialetos é consistente, pode-se sustentar que a norma-padrão proposta pela escola e o dialeto rural são componentes funcionalmente distintos no repertório dos falantes. Isso não significa negar que a sala de aula é um ambiente sociolingüisticamente multidimensional, em que professores, alunos e demais profissionais que atuam na escola se influenciam mutuamente, o que determina um comportamento lingüístico bastante variado.

A nossa hipótese de trabalho nos conduz a uma abordagem menos categórica do fenômeno, considerando que o dialeto dos alunos e o dialeto proposto pela escola são sim componentes funcionais, porém a impermeabilidade entre eles é relativa, uma vez que, em eventos de letramento, há a ocorrência de certos traços do dialeto não-padrão e, de modo análogo, o mesmo acontece na fala desses alunos, já que, à medida que avançam na escolarização, adotam em seus estilos menos monitorados certos aspectos da norma-padrão.

2) A pesquisa etnográfica. Este item descreve a metodologia utilizada: observação de vinte horas de gravação, em áudio e vídeo, de aulas, reuniões comunitárias e festas na escola e um almoço na casa de uma das famílias. Durante a observação, atuavam um professor de origem rural, estudante de um curso noturno de contabilidade, e uma professora de origem urbana, formada em Pedagogia. De acordo com a autora, ambos não constituem o que se pode chamar de falantes paradigmáticos do português padrão.

Embora a metodologia utilizada na nossa pesquisa não seja semelhante a esta, destacamo-la pelo fato de que a mesma conduziu a resultados que nos interessam e cuja divulgação é relevante para a reflexão que estamos tentando desenvolver. Alguns desses resultados são:

a) a mudança de código na fala dos professores era condicionada pelas crenças que eles tinham acerca da maneira apropriada de lidarem com a língua oral e a língua escrita;

b) eventos de fala relacionados à língua escrita se realizavam, sobretudo, em norma-padrão; eventos tipicamente orais apresentavam maior índice de variação lingüística;

3) A análise quantitativa. Em resumo, a análise evidenciou que “a presença de traços de oralidade (marcadores, dêixis, descontinuidades e truncamentos) favorece a realização de regras da linguagem não-padrão em sala de aula. Pode-se também dizer que os traços de oralidade selecionados tendem a co-ocorrer com regras não-padrão” (p.191). No que tange aos eventos selecionados, verifica-se que a um contínuo que vai de um evento mais tipicamente oral a um mais letrado corresponde um contínuo de padronização da língua, sobretudo por parte dos professores.

4) A reação dos professores ao uso da linguagem não-padrão (ver p. 83 deste trabalho). Outra constatação mais geral é que os professores consideram apropriado corrigir os alunos em eventos de letramento, mas não em eventos de oralidade.

Uma conclusão a que chega a autora é que o respeito às características culturais e psicológicas do aluno e um ambiente em que este se sente livre para falar, independentemente do código a ser utilizado, favorece ao desenvolvimento, por parte dele, de hábitos lingüísticos apropriados à prática de letramento, o que lhe permitirá transferir tais hábitos para tarefas orais que compartilham traços com eventos de letramento.

Os trabalhos citados anteriormente fazem uma reflexão sobre a paradoxal questão do pluralismo das normas no Brasil e o ensino de uma norma-padrão. As reflexões contidas nesses trabalhos são gerais e discutem a questão do ensino da língua em seu aspecto mais amplo, não fazendo uma distinção mais rigorosa entre as especificidades pedagógicas frente às especificidades dos diferentes níveis do sistema lingüístico. Na seqüência, far-se-á a revisão de

um trabalho que discute um dado específico: a variação nos ditongos decrescentes do português e suas implicações pedagógicas.

4.4 EXEMPLIFICANDO

Em *Ditongos decrescentes: variação e ensino*, Carlos A. V. Gonçalves (1997), na primeira parte do trabalho, destaca o hiato entre as reflexões teóricas desenvolvidas no âmbito das investigações lingüísticas brasileiras e a prática pedagógica, que tem sido marcada, segundo o autor, por dois grandes equívocos: o ensino da metalinguagem gramatical e a adoção de uma norma anacrônica como alvo do ensino de língua. Embora tal questão não fique explícita no texto, consideramos que os dois equívocos acima referidos são resultantes justamente dessa falta de conexão entre pesquisa científica e realidade escolar – talvez não por falta de empenho dos pesquisadores em fazer a aplicação, mas pela própria dificuldade em sistematizar os resultados das numerosas pesquisas acerca da realidade sociolingüística do Brasil e pela falta de política lingüística pedagógica em conformidade com os princípios científicos adotados pela lingüística.

Para Gonçalves, o ensino de língua portuguesa deve tornar acessível ao aluno a norma-padrão, ao mesmo tempo em que lhe assegure a possibilidade de fazer uso de diferentes registros e estilos, apropriados à situação comunicativa em que ele estiver envolvido – algo que, para o autor, só os estudos sociolingüísticos podem ajudar, na medida em que estes podem, a partir dos seus resultados, fornecer material didático condizente com a realidade sociolingüística do país e auxiliar na formação do professor de língua portuguesa.

Uma vez que a variação lingüística comporta uma significação social, ou seja, está sujeita ao julgamento da comunidade de fala, dois tipos de práticas pedagógicas devem ser identificadas: uma voltada para a fala e outra voltada para escrita e para a fala. Seguindo a esteira de Mollica (2000)⁴, exemplifica o autor que fenômenos estigmatizados como a permuta de /l/ para /ʎ/ e a supressão de /a/ em início de palavras requerem uma pedagogia voltada para a fala e para a escrita, já que se entende que à escola cabe o ensino da norma-padrão – em virtude do valor social negativo atribuído à outra variante – sem postura preconceituosa diante da variação. Fenômenos que não estão sujeitos à avaliação social negativa – como o cancelamento do /r/ pós-vocálico em travamento final e a redução dos ditongos decrescentes devem ser tratados mediante uma pedagogia voltada para a escrita. Acerca dos ditongos, inclusive, frisa-se que uma eventual aplicação das pesquisas à realidade escolar deve acontecer, especialmente, nas séries iniciais, sobretudo nas primeiras etapas da alfabetização.

Numa outra parte do trabalho, o autor faz uma testagem dos ditongos em sala de aula. Algumas observações feitas são:

1) o contato com a língua escrita favorece à recolocação das semivogais, devido à sua existência gráfica, o que evidencia a inadequação entre o sistema fônico do português do Brasil e o seu sistema gráfico;

2) a utilização das pesquisas em sala de aula deverá conduzir o alfabetizador a indicar ao educando que a pronúncia de um vocábulo nem sempre coincide com a sua forma gráfica. A partir daí, qualquer exercício formulado deverá considerar: a) casos em que há uma relação biunívoca entre fala e escrita (é o que acontece nos ditongos em *nadei*, *meu* e *céu*, por exemplo); b) casos em que há uma diferença considerável entre fala e escrita – ou porque a grafia da forma

⁴ Quando Gonçalves publicou o seu artigo, em 1997, o texto de Mollica ainda não havia sido publicado. No texto do autor, há a indicação de que o trabalho de Mollica estava no prelo.

em questão possui o ditongo, embora ele não seja pronunciado no registro distenso, como em *acabou* e *feira*; ou porque a grafia não apresenta o ditongo, embora ele seja pronunciado, como em *mês* e *paz*.

Uma prática escolar que considere as duas situações acima arroladas deverá, no que tange ao ensino dos encontros vocálicos, partir dos casos mais prováveis de realização dos ditongos; ou seja, inicialmente, o professor deverá trabalhar com os casos que não contradigam a hipótese inicial do aluno, a da relação um-para-um entre som e letra. Na seqüência, devem ser trabalhados os ditongos surgidos em decorrência do ambiente fonético – as palavras em que o ditongo é pronunciado mas não é escrito. Em terceiro lugar, devem ser trabalhados os demais ditongos, os variáveis, que apresentam menor previsibilidade de realização do *glide*, embora este seja mantido na escrita. Assim, a seqüência proposta pelo autor resume-se no quadro abaixo, reproduzido de Paiva (1986, p. 182):

Quadro 2: Seqüência para apresentação dos ditongos legítimos variáveis em sala de aula, levando-se em conta a variável **posição do ditongo na estrutura morfológica do vocábulo**.

[ey]	[ow]
1. palavras em que o ditongo [ey] encontra-se na posição de sufixo, distinguindo-se, ainda, os seguintes casos: a) sufixo –eiro de nomes de árvores, mais próximos do universo da criança (‘coqueiro’, ‘mangueira’); b) sufixo –eiro de nomes de profissões e ofícios (‘jardineiro’, ‘copeiro’); c) outros casos de sufixo –eiro;	1. palavras em que o ditongo [ow] expressa as noções de pessoa e de tempo, ou seja, é uma desinência número-pessoal (‘amou’, ‘levou’); 2. palavras em que o ditongo [ow] se encontra na posição de sufixo (‘bebedouro’, ‘matadouro’);
2. palavras em que o ditongo [ey] se localiza na raiz (‘feira’, ‘beira’);	3. palavras em que o ditongo [ow] faz parte da raiz exclusivamente (‘roupa’, ‘louça’).

O autor relata em seguida um teste realizado com uma turma de primeira série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em que, a partir da leitura de *O bichinho da maçã*, de Ziraldo, os alunos fizeram um texto livre sobre o livro, sem nenhuma orientação do professor no que tange à questão dos ditongos. Os resultados encontrados foram:

a) todos os alunos tiveram algum problema de grafia do ditongo, como em ‘bejo’, ‘beja’, ‘tãmbei’, ‘boua’, ‘puliça’;

b) quanto a [ey] e [ow], em 91,8% dos casos houve supressão da semivogal na escrita, como em ‘falo’ (por ‘falou’) e ‘fera’ (por ‘feira’);

c) itens que apresentam redução na fala são os mesmos que apresentam redução na escrita;

d) ditongos como ‘rei’ e ‘acabei’ foram grafados em 100% dos casos;

e) quando [ow] é formado pela vocalização de /l/ é grafado, embora não seja escrito com l.

Algumas exceções: ‘utimo’ (‘último’), ‘coxa’ (‘colcha’), ‘pusu’ (‘pulso’);

f) variáveis relevantes no teste são o contexto seguinte e a tonicidade – as mesmas encontradas na fala.

Dois exercícios foram elaborados a fim de que os alunos escrevessem os ditongos sujeitos à variação. O teste foi empregado em dois grupos, um deles com a orientação da professora sobre a variação a que estava sujeito o ditongo. Os resultados encontrados foram:

a) para o grupo que recebeu orientação, manteve-se a semivogal dos ditongos [ey] e [ow] num nível de, respectivamente, 63,5% e 71, 2%;

b) o grupo que não recebeu instruções manteve os ditongos [ey] e [ow] em níveis bem mais baixos, respectivamente 25,1% e 40,1%.

Tais resultados evidenciam, de acordo com o autor, a importância do intercâmbio entre pesquisa teórica e prática pedagógica. Em conclusão, Gonçalves sugere que o trabalho com esses segmentos deve ser feito, em sala de aula, mediante a consideração das seguintes diretrizes:

1) ir do mais provável para o menos provável, ou seja, dos casos categóricos de realização do ditongo para os variáveis;

2) ir do mais freqüente para o menos freqüente. No caso dos ditongos crescentes, isso significa partir dos casos em que a realização do ditongo é mais freqüente. Tomando-se apenas os ditongos variáveis isso significa partir dos casos mais sistemáticos (ditongos presentes em sufixos e desinências) para os menos sistemáticos (ditongos pertencentes à raiz do vocábulo);

3) ir da palavra (estrutura maior) para o som (estrutura menor).

O autor, por fim, defende a utilização de uma prática pedagógica que priorize a produção textual dos alunos, uma vez que este é o ambiente mais natural para o surgimento das hipóteses dos estudantes. A proposta de Gonçalves é bastante pertinente, interessante e até urgente. Uma questão, porém, é a seguinte: esse trabalho requer o conhecimento, por parte do professor, de, pelo menos, pesquisas na área da sociolinguística. Outro desafio, então, que se impõe a fim de que a aplicação prática das referidas pesquisas ao contexto escolar aconteça é a formação do professor, que precisa estar ciente dos avanços e das reflexões recentes da pesquisa científica em língua, além de ter acesso a material que disponha de informações como as que acabaram de ser expostas.

4.5 AS CONSIDERAÇÕES DOS PCN

Uma tentativa por parte do Ministério de Educação em apresentar uma proposta de trabalho condizente com os avanços da pesquisa sobre a realidade lingüística do país são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa. Como se sabe, esse documento foi apresentado aos meios escolares do Brasil em 1996, propondo uma renovação e uma reelaboração da proposta curricular adotada no país. Composto de dez volumes – o primeiro de introdução e os demais correspondentes às áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física e três volumes relativos a temas transversais sobre Ética, Meio Ambiente e Saúde e Pluralidade Cultural e Orientação sexual –, os PCN são um documento amplo e pretendem recobrir os mais diversos aspectos do currículo escolar brasileiro. Quanto ao volume de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, este está dividido em duas partes: uma primeira, em que se faz uma caracterização da área de língua portuguesa, discute-se o que significa ensinar e aprender essa língua no ambiente escolar e apresentam-se os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados nesse nível de ensino e os critérios de avaliação a serem adotados; na segunda parte do documento, aborda-se com mais vagar as questões apresentadas na primeira parte dele.

A seguir faremos uma pequena consideração sobre alguns dos objetivos do ensino de português para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Abaixo transcrevemos os objetivos específicos propostos pelos PCN para o ensino de língua portuguesa no primeiro ciclo:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor;

- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor temas estudados;
- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar;
- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor.

(p.103-4)

Observa-se que os PCN fazem uma referência ao tratamento da variação em sala de aula. Sem dúvida, o documento representa um avanço importante para o reconhecimento, nos meios escolares, da heterogeneidade dialetal que marca o português brasileiro. Entretanto, apesar de haver a referência à variação e o reconhecimento de que este é um assunto merecedor de um espaço na sala de aula, tais ações ganham um contorno um tanto vago na medida em que, por exemplo, destacam que o aluno deve aprender o respeito à variação, mas não apontam a necessidade de reconhecimento por parte de professor e alunos dos valores sociais atribuídos às variantes que convivem na escola. Além disso, o terceiro item, ao considerar que à escola cabe instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de “utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo...” deixa implícita a idéia de que, antes de sua passagem pela escola, o aluno não é capaz de empregar sua língua com eficácia. Outra questão é que, numa interpretação infeliz, afirmações como essas podem reforçar o preconceito de muitos educadores sobre o seu aluno e sua linguagem.

Consideramos que as propostas acima arroladas são no geral interessantes, mas deve haver uma reflexão crítica acerca do que, de fato, cabe à escola ensinar. Entendemos que é a escola o espaço por excelência em que alunos das camadas populares têm acesso aos eventos mais formais de letramento e de utilização da modalidade escrita monitorada. Nesse sentido, a escola é o meio pelo qual o aluno adquirirá habilidades para os empregos mais especializados e formais da língua (tanto na modalidade escrita quanto na falada), o que não quer dizer que antes dela o aluno não possua nenhuma habilidade para se comunicar com eficácia. É ainda nesse sentido que levantamos aqui a questão acerca de como as pesquisas lingüísticas podem ser utilizadas como auxílio para uma prática pedagógica dessa natureza.

Os textos resenhados nesse capítulo apontaram diversas questões que se relacionam com esse problema. Serviram ainda para provocar uma reflexão acerca de uma questão relevante a este trabalho: como a variação lingüística, alvo de numerosas pesquisas acadêmicas, é recebida num ambiente em que se busca a padronização lingüística? Além disso, mediante as reflexões acima arroladas, gostaríamos de propor outras questões igualmente importantes e que devem ter um espaço maior na agenda de trabalho dos lingüistas do Brasil: é fato que o tema da variação lingüística, presente já há algumas décadas na lingüística brasileira, já não é mais tabu nos meios escolares nacionais. Mas, é ele tratado satisfatoriamente? A atuação política dos lingüistas é igualmente eficiente como a sua atuação científica a ponto de garantir que conceitos científicos básicos sejam divulgados nos meios escolares e na sociedade em geral? As constatações científicas acerca da língua são também constatações pedagógicas (ou, nos termos de Mollica 2003, p. 11, “verdades científicas são ‘verdades pedagógicas’”)? Até que ponto o que se pesquisa pode ser aplicado em sala de aula? E qual a(s) via(a) possível(eis) para isso?

Talvez se possa limitar a importância do debate aqui proposto argumentando-se que nas boas faculdades de letras do país, notadamente nas que se encontram em centros de pesquisa, os alunos já têm acesso às teorias científicas mais recentes e participam dos debates em que questões como as que foram levantadas são frequentes. Mas, na maioria dos casos, a atuação desses profissionais acontece no chamado Ensino Fundamental II. No Ensino Fundamental I, é importante notar, os professores atuantes ou não possuem formação superior ou possuem uma habilitação em pedagogia para as séries iniciais, área em que aspectos importantíssimos da pesquisa lingüística bem como lingüistas não são familiares. A seguir, direcionaremos o nosso foco para a ocorrência de alguns aspectos fonéticos presentes nas normas populares do português do Brasil, fazendo uma pequena revisão de alguns dos estudos que trataram da questão, para que possamos estabelecer um paralelo com as ocorrências desses mesmos fatos nas áreas que visitamos.

5. QUATRO FATOS FONÉTICOS EM VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS POPULAR DO BRASIL

Neste capítulo, serão apresentados alguns estudos que descrevem os fatos fonéticos que constituem o objeto de estudo da presente dissertação. Pretende-se demonstrar que tais fatos não se restringem a certas variedades regionais, mas têm ocorrência documentada em diversas áreas do território brasileiro, o que evidencia serem tais fatos menos de natureza diatópica do que diastrática. Dos fatos abaixo descritos, a monotongação do ditongo /ey/ já não está sujeita à avaliação negativa por parte dos falantes escolarizados, o que determina sua maior ocorrência em relação aos demais fenômenos. Tal situação é também indício de que, no português do Brasil, as normas populares e as cultas, em suas realizações orais, em alguns aspectos, se entrecruzam, o que torna tênues os limites entre uma faixa dialetal e outra. Passaremos a seguir à descrição de quatro fatos fonéticos, agrupados em vocálicos e consonantais. No sétimo capítulo deste trabalho, apresentaremos os resultados de nossa pesquisa, procurando mostrar como esses fatos se configuram nas modalidades oral e escrita de alguns falantes das áreas em que fizemos a investigação.

5.1 FATOS VOCÁLICOS

5.1.1 A monotongação de /ey/

De acordo com Silva (2002, p.73-75 e 169-171), um ditongo pode ser definido como uma vogal que apresenta continuamente alteração de sua qualidade, dentro de um percurso na área vocálica. Ou seja, na produção de um ditongo, há um movimento contínuo e gradual da língua entre duas posições articulatórias vocálicas. Assim, na produção do ditongo /ey/, por exemplo, a

vogal anterior não-arredondada passa de média-alta a alta. Nesse fenômeno, o segundo segmento é assilábico, constituindo o que se chama, na literatura especializada de semivocóide ou *glide*, um segmento produzido com menor esforço muscular (chamado ainda de vogal frouxa ou *lax*, em oposição à vogal tensa) que a vogal e sem proeminência acentual, o que o impede de ocupar a posição de núcleo da sílaba. A diferença, portanto, entre um ditongo e um hiato é que, neste, durante a articulação de duas vogais em seqüência, cada uma ocorre em sílaba distinta e apresenta qualidade vocálica específica, tendo proeminência acentual e constituindo o pico da sílaba. Os ditongos podem ser classificados em decrescentes (se a proeminência acentual ocorre no primeiro segmento do contínuo, formando a seqüência *vogal-glide*) e crescente (quando o acento recai no segundo segmento da seqüência, formando o par *glide-vogal*).

O tratamento do *glide* em português como um segmento vocálico é controverso, uma vez que o ele pode apresentar características fonéticas de segmentos consonantais. Câmara Jr (1953 *apud* SILVA 2002) propunha a análise do elemento em questão como um segmento consonantal independente. Assim, pares como “pasta”/ “pausa” e “paz”/ “pau” apresentariam estrutura análoga, em que a sílaba é travada por um segmento consonantal pós-vocálico, constituindo um sistema fonotático mais simples, típico do português: (C)VC. Em 1970, Câmara Jr. revê sua posição e, baseado na distribuição dos /r/ e /s/ em português, argumenta em favor da análise do *glide* em português como um segmento com propriedades vocálicas, embora isso significasse a adoção de uma estrutura fonotática mais complexa (CVV) para a língua portuguesa. Conforme observação do lingüista (*apud* SILVA 2002), quando sílabas CVC são seguidas por outra sílaba que se inicia com a consoante /r/, tem-se aí a produção de um “R forte”: /iSRa'el/ e não */Isõ'a'el/ ou /'žeNRo/ e não */'žeNõo/. Assim, se os *glides* são consoantes pós-vocálicas, em sílabas CVC, espera-se que o “r” que segue o *glide* seja um “R forte”, o que não

acontece em palavras como “cadeira”, “pereira”, “Europa”. Desse modo, o *glide* deve ser interpretado como um segmento vocálico, pois, embora existam contra-exemplos (“bairro” e formas derivadas), eles não são muitos. Em 1977, na segunda edição de *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, Câmara Jr (p.52-3) considera que

O caráter polifonemático dos nossos ditongos explica a variante estilística que consiste em transformar num /e/ silábico uma semivogal como em *papai*, em virtude de fazer nela incidir um tom enfático, com conseqüente acompanhamento de acento de força, sem o qual não pode haver (...) /e/ ou /o/ finais.

Assim, embora haja, do ponto de vista silábico, uma consonantização do elemento auxiliar do ditongo (cf. Amado Alonso em Lenz, 1940, 179), justifica-se tratá-lo fonemicamente como vogal assilábica, no quadro das vogais portuguesas...

Um dos aspectos mais importantes da análise feita por Câmara Jr é o fato de o autor apontar como assilábica, portanto fonemicamente mais propícia a variações alofônicas, uma das vogais do ditongo em português.

Devido à sua natureza fonologicamente complexa e por ser um fenômeno que se apresenta sujeito a variações em sua estrutura fônica, o ditongo tem sido estudado a partir de diversas linhas teóricas, como se pode observar nos estudos resenhados a seguir.

Em 1988, Mota observou que, em localidades do interior de Sergipe, área investigada pela equipe que elaborou o *Atlas lingüístico de Sergipe* (ALS), tanto [e] como [ey] ocorrem no registro coloquial de informantes analfabetos ou semi-analfabetos.

O *corpus* em que se baseou a autora consta de, aproximadamente, doze horas e meia de entrevistas, recolhidas em Ribeirópolis, Sergipe, em cinco inquéritos realizados em 1967. Os contextos em que a variação ocorreu foram os seguintes: mediais pré-vocálicos, mediais pré-

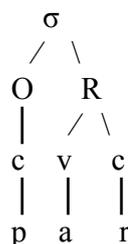
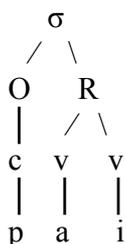
consonânticos e finais de palavras. Nos contextos pré-vocálicos, a autora observou que “diante de vogal baixa central ocorrem as duas variantes, mas quando a vogal seguinte é a posterior alta registra-se a seqüência de vogal anterior média fechada + semivogal anterior, em todos os casos”. (p.144). Em contextos pré-consonânticos, observa-se que, diante de /t/, registra-se [ey], quando o fonema é oclusivo dental; a variação ocorre quando o fonema se realiza como africada palatal. Quando a consoante seguinte à semivogal é a constrictiva palatal, surda ou sonora, a monotongação pode ocorrer, o mesmo acontecendo quando ocorre a constrictiva alveolar. Diante de nasal bilabial, como em ‘queima’, registra-se [ey] ou [ẽ]. Mota também observa a “força” da vibrante alveolar para determinar a monotongação: “com a vibrante alveolar ocorre sistematicamente [e] em todos os exemplos registrados no *corpus*” (p. 145).

Em contexto final de palavra, a autora observa que a norma é a preservação do ditongo, mas registra duas ocorrências de [e] em formas de primeira pessoa de perfeito do indicativo do verbo chegar, uma do informante 2 e outra do informante 4. Após registrar que a presença da sílaba acentuada imediatamente seguinte à vogal oral, baixa ou média aberta e a contigüidade da consoante vibrante alveolar são os fatores que influenciaram a maioria das ocorrências de [e] no *corpus*, a autora destaca alguns aspectos dialetais que marcam a área investigada:

- As variantes [ey] e [e] distribuem-se diferentemente, a depender do contexto fônico em que se inserem;
- Registra-se a variante [ɛ] em formas também documentadas com [ey];
- Os dados da pesquisa mostram que a variação ente [ey] e [e] deve ser registrada mais como diatópica do que diastrática.

Em 1989, seguindo a esteira dos estudos da fonologia não-linear, Leda Bisol publica na Revista *D.E.L.T.A.* o artigo *O ditongo na perspectiva da fonologia atual*. Sua análise se fundamenta em princípios e convenções da Teoria da sílaba, uma das linhas da chamada fonologia auto-segmental, que toma a sílaba como um objeto multidimensional e uma seqüência de segmentos em que os seus constituintes se organizam de maneira hierárquica. A partir disso, mostra a autora que o acento em português é sensível à estrutura da sílaba, que nunca tem mais de duas vogais e pode ser dividida em sílaba pesada e sílaba leve. A primeira possui uma rima ramificada, e a segunda uma rima simples, como se observa nos exemplos:

Sílabas pesadas



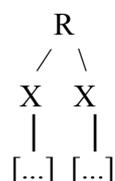
Sílabas leves



Após demonstrar esse modelo teórico de constituição silábica do português, a autora esboça sua hipótese, argumentando que existem dois tipos de ditongo em português: o

verdadeiro, cuja configuração é de uma sílaba pesada, associado a duas posições no chamado *tier* da rima, e o ditongo falso, que constitui uma sílaba leve, já que associado a uma posição no *tier* da rima.

O ditongo pesado constitui, portanto, uma sílaba complexa e tende a ser preservado, uma vez que, na sua estrutura subjacente, há duas posições na linha da rima e esta forma pares mínimos com a vogal simples:



O ditongo leve constitui uma rima simples e tende a ser perdido, já que, na estrutura subjacente, é criado no *tier* melódico por processos assimilatórios, ocupando apenas uma posição na linha da rima:



Esse é o chamado ditongo fonético, pois se alterna com a vogal simples sem que isso acarrete alteração semântica, como em: ['bey^oa ~ 'be^oa], ['pey^oi ~ 'pe^oi], [a'^oeya ~ 'a^oea], ['leyt^oi ~ 'let^oi], exemplos encontrados no *corpus* estudado neste trabalho.

O estudo de Bisol analisa os ditongos decrescentes que se alternam com a vogal simples, destacando que eles são formados no *tier* melódico e que alguns deles são invisíveis na

linha da rima por extrametricidade. Alguns contextos em que o ditongo varia com a vogal simples são: antes de consoante palatal, em que o *glide* pode ser apagado ou acrescentado sem prejuízo semântico, como em ['pey^hi ~ 'pe^hi] e [fa'^hina ~ fay'^hina] e antes de vibrante, contexto em que /ey/ é um ditongo leve.

As análises apontam que o *glide* é sempre consequência da palatal nesse contexto. Ele se forma no *tier* melódico, que é também um componente organizado hierarquicamente, com traços ligados a um centro comum, o *tier* da raiz. A autora ainda aponta que o surgimento do *glide* em contexto palatal se deve a um processo assimilatório (espraiamento), em que o traço [+alto] da consoante palatal é compartilhado por dois segmentos vizinhos, ou seja, consoante e vogal compartilham dois traços [+alto] e [- posterior]. Daí aparece um *glide* entre os dois segmentos, ligando as duas sílabas, como processo de assimilação. Assim, se as duas posições da sílaba estiverem conectadas, ouve-se o *glide*; em caso contrário, uma só vogal se manifesta.

Note-se que, em sua argumentação, Bisol atribui o apagamento e o surgimento do glide em ['pey^hi ~ 'pe^hi], [fa'^hina ~ fay'^hina] ao mesmo processo de assimilação, o que explica a sua hipótese de esses ditongos serem falsos. Uma explicação diacrônica de que se vale Bisol é o fato de que a fonte latina do ditongo antes da palatal não mostra posição para o *glide*, enquanto o faz no caso do verdadeiro ditongo, em que o *glide* aparece por substituição ou apagamento de uma consoante, o que garante a sua preservação.

Analisando o *glide* no ambiente da vibrante simples, Bisol também considera o ditongo como leve e apresenta alguns exemplos de contexto em que este aparece:

- 1) palavras em correspondência pela relação –ario e –eiro, como em ‘bancário/ banqueiro’;

- 2) palavras em correspondência pela relação –aria, -eiro, como em ‘padaria/padeiro’, ‘livraria/livreiro’;
- 3) sufixos formadores de nomes: ‘formiga-formigueiro’, ‘carta-carteiro’;
- 4) em qualquer ambiente, envolvendo raiz ou radical: ‘feira, beira’.

Bisol analisa ainda duas propostas que sugerem que o ditongo não existe na estrutura profunda de itens lexicais. A primeira hipótese trata o ditongo como sendo resultado de um processo de metátese, no qual a vogal /a/ alterna com /ey/ na derivação:

- a) a vogal alta do sufixo /-ario/ é desligada de sua posição para ser associada à vogal da rima precedente;
- b) o processo de espraçamento que converte /a/ em /e/ não viola uma das condições básicas da fonologia auto-segmental: linhas de associação não podem se cruzar;
- c) se a associação da vogal /i/ com a primeira rima não ocorrer, essa vogal permanecerá, no decorrer da derivação, um auto-segmento flutuante e será apagada pelos princípios da teoria;

Essas considerações mostram que o espraçamento do traço [+alto] que muda /a/ em /e/ ocorre através do segmento –R, pois –eria é um alomorfe de –aria. Nesse tipo de análise, palavras não derivadas podem ser explicadas por processos analógicos, pois –eiro é um sufixo produtivo na língua portuguesa. Entretanto, tal hipótese esbarra num problema de teoria morfológica: os dois morfemas carregam certa diferença de significado. Desse modo, os sufixos são entradas lexicais separadas ou possuem um relacionamento sincrônico de ordem derivacional.

A segunda hipótese tenta explicar o ditongo por meio do princípio da escala de sonoridade, que aponta que “qualquer X deve ajustar-se à curva da hierarquia sonora: obstruintes, nasais, líquidas, glides, vogais, postas nos seguintes termos: [-son, -cont] < [-son, +cont] < [+nasal] < [+lateral] < [-cons, +alta] < [-cons, -alta, -baixa], [-cons, + baixa]”, conforme propõe Kiparsky, 1979, p. 432 (*apud* BISOL, 1989, p. 188).

De acordo com essa abordagem, as líquidas são a categoria mais próxima das vogais na escala e, por isso, parecem possuir características vocálicas. Tal consideração permite entender o processo assim: a) duas sílabas vizinhas que estão separadas por um único valor na escala podem ser ligadas por meio de preenchimento desse vazio, fazendo-se presente o *glide*; b) não está claro, entretanto, se a escala por si só motiva o *glide*; c) para acomodar os dados, deve-se reconhecer que o tepe está mais próximo da vogal na escala do que as laterais, pois –eiro alterna com –ero, mais –eilo não tem a variante sem o *glide*; d) a menor diferença fonética entre a vogal e o *glide* desempenha um papel, pois –eiro alterna com –ero, mas –airo não tem a variante –aro (BISOL, 1989, p.196-197).

Essa abordagem também é questionada por Bisol por falta de evidência que dê apoio à proposta de que a presença ou ausência do *glide* esteja relacionada à escala de sonoridade. Assim, toda evidência sugere, no entanto, que essa seqüência é um ditongo leve no sentido de que ocupa apenas uma posição no *tier* da rima. Uma questão que surge é explicar o *glide* como resultado de espraçamento ou inserção. Bisol ainda considera que, uma vez que no contexto do tepe a vogal simples é de uso mais freqüente, isso permite inferir que o *glide* deste ditongo não está presente na representação subjacente de itens lexicais.

Embora o trabalho de Bisol discuta ainda aspectos referentes ao ditongo [ow] e ao ditongo [ey] em posição final, não apresentaremos, pelo menos nesta seção, tais discussões devido ao foco da pesquisa – a monotongação do ditongo /ey/ em contexto não-final, até porque, no *corpus*, a monotongação do ditongo [ow] se mostrou categórica e a monotongação de /ey/ em contextos finais só ocorreu em duas palavras, ditas por um único informante.

Em 1994, Bisol volta ao tema, tratando com mais profundidade dos *Ditongos derivados*, em artigo publicado pela revista D.E.L.T.A. Nesse texto, o objetivo da autora era argumentar em favor da tese de que o ditongo que aparece em [tʰes ~ tʰeys/ 'fes ~ feys] é o resultado de um processo similar ao que ocorre diante da palatal da sílaba seguinte, como em [peyʰi ~ peʰi / 'kayʰa ~ kaʰa]. Os dados estudados por Bisol estão agrupados em quatro categorias:

1a)
pauta ~ *pata
reitor ~ *retor
coitado ~ *cotado

1b)
peixe ~ pexe
ameixa ~ amexa
caixa ~ caxa

1c)
faxina ~ faixina
vexame – veixame
taxa – taixa

1d)
três ~ treis
fez ~ feiz
rapaz ~ rapaiz

Estudando os dados acima, constata-se que a ausência do *glide* é quase categórica quando a consoante seguinte é uma palatal ou uma vibrante simples, como em [peyʰi ~ peʰi / 'feyʰa ~ feʰa]. Bisol defende que, diante de palatal ou tepe, o ditongo consagrado pela escrita possui apenas uma vogal na forma subjacente. E chega a admitir que a monotongação diante da

palatal em palavras como ‘peixe’ não implica a ocorrência do mesmo fenômeno diante da coronal anterior em palavras como ‘freguês’ e vice-versa.

Como no artigo de 1989, Bisol propõe que o verdadeiro ditongo possui duas vogais na subjacência, sendo que a segunda se consonantiza por silabação e a formação do *glide* é uma instância particular do processo de silabação, ao contrário do chamado ditongo falso, que só ocupa uma posição no nível CV da sílaba, o que explica a possibilidade de seu apagamento.

Considerando o que ocorre em [dey'▲ah ~ de'▲ah/ pay'▲ãw ~ pa'▲ãw], em que os contextos são similares, Bisol argumenta que não há como defender a inserção do *glide* em um caso e apagamento desse elemento em outro. Daí propõe que, na forma subjacente, ambos os contextos não possuem a vogal alta responsável pelo *glide*. Mostra também que, diacronicamente, tais palavras possuem apenas uma vogal, surgindo o ditongo a partir de um processo derivacional de assimilação, que consiste num espraiamento de traços, como se nota em: *piscis* > *peixe*, *capsa* > *caixa*, *fascina* > *faxina*.

Assim, a origem do *glide* se deve ao fato de que o nó vocálico que domina o traço [+coronal] e a abertura espraia para a esquerda, levando consigo os dominados e criando, com isso, um segmento, o que se justifica porque a assimilação só ocorre entre elementos que estão em vizinhança estrutural.

Dessa forma, palavras como ‘peixe’ e ‘faxina’ possuem uma só vogal na subjacência e a variante com ditongo tem sua origem no traço secundário da palatal, que, ao expandir-se, cria o *glide* epentético.

Quanto ao *glide* que surge na sílaba acentuada final, como em ‘feroz’, ‘pés’, ‘mês’, ‘paz’, ‘luz’, ‘fiz’, a autora procura entender como se dá a formação do ditongo em sílabas finais sem consoante palatal na rima, ou seja, com [s] e não [ʃ]. Nesse caso, duas alternativas poderiam ser colocadas:

a) a vogal precedente seria o gatilho – hipótese descartada porque o glide coronal também aparece junto a vogais não coronais;

b) o acento seria o condicionador por excelência e a duração a ele ligada proporcionaria a vogal epentética – proposta também descartada porque o português não opõe vogais longas a breves acentuadas, e mesmo que o acento estivesse envolvido, isso não explicaria porque a epêntese ocorre somente com a fricativa coronal.

Bisol encerra sua argumentação destacando, então, sua hipótese para o fato em questão: o nó vocálico que origina a palatalização dessas sibilantes (um arquifonema), independentemente de sua manifestação fonética, é responsável pelo *glide* que se forma tanto em dialetos em que este arquifonema se superficializa como palatal, quanto em dialetos em que se manifesta como anterior.

Em síntese, a proposta de Bisol põe em destaque o fato de que os ditongos verdadeiros (chamados de ditongos fonêmicos por Câmara Jr.) não podem ser monotongados, fenômeno que só ocorre com ditongos falsos (ou fonéticos), em que a presença ou ausência do *glide* não acarreta prejuízo semântico.

Outro trabalho sobre o tema é o de Paiva (1998a), que faz uma análise variacionista da elisão do glide nos ditongos /ey/ e /ow/. A autora estuda a monotongação a fim de detectar os

condicionamentos determinantes desse fenômeno. Inicialmente, o trabalho destaca que a queda de ditongos é um processo que ocorre também em outras línguas românicas e já ocorria no latim, de onde se originou a maioria dos ditongos portugueses. Citando Câmara Jr (1977), para quem os ditongos são entidades foneticamente precárias, aponta que há discussão sobre se esses segmentos oscilam entre as possibilidades articulatórias de dois núcleos silábicos consecutivos ou se são modificados por uma semivogal, que, como no caso de [y] e [w], são segmentos que participam da natureza das vogais e das consoantes, ocupam o acento ou o declive da sílaba e, quando juntos com a vogal, apresentam padrão silábico complexo.

Fazendo uma abordagem estritamente sincrônica, Paiva estuda um *corpus* composto de 44 entrevistas do *Projeto Censo da Variação Lingüística no Município do Rio de Janeiro*. Nestas entrevistas, deixando de lado a supressão dos ditongos em final de palavras (já que a supressão de [w] mostrou-se categórica, assim como a preservação de [y]), foi levantado um total de 3.133 dados, sendo que 2.111 foram de monotongações de [ey] e 1.022 de monotongações de [ow]. A hipótese do trabalho é que a supressão das semivogais nesses ditongos é um fenômeno sistêmico, ou seja, condicionado basicamente por fatores estruturais e não constitui um índice de diferenciação diastrática. O trabalho tenta mostrar ainda que a monotongação desses ditongos deve ser vista como fenômenos diferentes, com condicionamentos diferentes, uma vez que a queda de [w] é muito mais geral e irrestrita que a queda de [y]. A autora entende ainda que a monotongação é consequência de assimilação a zero, decorrente da contigüidade de segmentos da mesma natureza fonética na cadeia sintagmática.

Paiva selecionou três grupos de fatores:

- a) o contexto fonético seguinte à semivogal – nesse caso esperava-se que segmentos que compartilham maior número de propriedades fonéticas com a semivogal precedente fossem determinantes de maiores probabilidades da supressão;
- b) extensão da palavra;
- c) tonicidade da sílaba.

Os resultados encontrados mostram:

- palavras monossilábicas apresentam menores possibilidades de monotongação;
- aspectos como ponto e modo de articulação apresentam maior efeito sobre a supressão de [y];
- segmentos velares [k, g] e os palato-alveolares [tʃ, dʒ] são os condicionadores mais fortes da monotongação de [ey], com probabilidade de, respectivamente, 0,89 e 0,93. Cabe informar que os índices associados aos segmentos velares referem-se à monotongação na palavra ‘manteiga’, pois em outras a supressão é bloqueada, como em “Seiko” e “meigo”.
- de um modo geral, segmentos palato-alveolares o tepe são os maiores determinantes da supressão de [y];
- em português, [y] pode ser suprimido quando precedido de vogal /a/, desde que seguida de consoantes;
- o tepe é o segmento que compartilha o maior número de propriedades com a semivogal;
- em contextos em que à semivogal se seguem [tʃ] ou [dʒ], ela foi sempre conservada;

- entre duas vogais, a semivogal possui um comportamento de som de transição que evita, inclusive, a formação de um hiato;
- a extensão da palavra atua positivamente para a supressão de [y];
- /y/ cai com mais frequência no sufixo, como, por exemplo, em –eiro;
- sob determinadas condições fonéticas, a supressão de [y] pode ser vista como um processo quase categórico, resultando num limite mínimo de variação;
- a redução tem o efeito de desfazer cadeias constituídas de segmentos foneticamente semelhantes, evitando, assim, a repetição de traços.

Quanto à supressão de [w], encontraram-se os seguintes resultados:

- pode ser condicionada por ponto e modo de articulação;
- segmentos dentais são favorecedores da supressão de [w];
- condicionamentos de caráter fonético podem ser inoperantes para a supressão desse segmento;
- norma no português falado no Rio de Janeiro: não articulação de [w];
- redução de [w] é mais geral que redução de [y];
- supressão de [w] ocorre independentemente de qualquer restrição, tendo por motivação apenas a estrutura interna do ditongo.

Paiva infere que a monotongação dos ditongos [ey] e [ow] é mais um recurso de que a língua dispõe para evitar a formação de cadeias foneticamente complexas. Fazendo uma correlação desses fatores com outros de ordem social, a autora chega às seguintes conclusões:

- quanto ao fator escolarização, a monotongação de [ey] independe do grau de instrução dos indivíduos;
- frequências associadas à escolarização são mais polarizadas entre os homens do que entre as mulheres e, entre as crianças, a escolarização é irrelevante para determinar a ocorrência do fenômeno;
- no que se refere à faixa etária, falantes de 7 a 14 anos suprimem mais do que as outras três faixas etárias selecionadas pela pesquisa (15-25, 26-50, 50-71); quase todas as três faixas, entre homens e mulheres, aproximam-se da neutralidade;
- quanto ao gênero, esse fato não se mostrou significativo.

Tais resultados levam Paiva a concluir que o fenômeno da monotongação de [ey] e de [ow] são fenômenos pouco estratificados socialmente entre os adultos; entre as crianças os fenômenos não apresentam nenhum índice de estratificação.

Gonçalves (1997) também abordou o problema da monotongação dos ditongos. Seu objeto é a regra variável de supressão do glide nos ditongos /ey/ e /ow/. Além disso, o autor tenta discutir a aplicabilidade dos achados de pesquisas variacionistas sobre o tema ao ensino de língua portuguesa, conforme apresentado no capítulo quatro deste trabalho. O trabalho de Gonçalves está dividido em quatro seções: 1) Sociolingüística e ensino: querelas; 2) Ditongos: rediscutindo seu *status* fonológico; 3) Abordagens variacionistas sobre os ditongos decrescentes; 4) Os ditongos na sala de aula: testagem.

Na segunda parte do trabalho, discute-se o *status* fonológico dos ditongos decrescentes em português a partir de duas análises: a de Bisol (1991), que, conforme mostrado

acima, partindo da fonologia auto-segmental, classifica os ditongos do português em verdadeiros ou fonológicos, que, na estrutura subjacente, possuem duas vogais ligadas à mesma rima, exemplificados por palavras como ‘reino’ e ‘fauna’, e falsos ou fonéticos, que, na estrutura subjacente, apresentam apenas uma vogal que se bifurca e origina o ditongo alternante de uma só vogal, de que são exemplos palavras como ‘peixe’ e ‘roubo’; e a de Gonçalves e Costa (1995), que, também partindo da fonologia auto-segmental, apresentam uma proposta diferente: com base no seu *status* fonêmico, classificam os mesmos ditongos em legítimos – aqueles que possuem uma sílaba pesada, com rima constituída de núcleo (vogal) e coda (semivogal), esta podendo aparecer ou não na estrutura superficial – e ilegítimos (chamados por Câmara Jr (1975) de semiditongos), que surgem, na estrutura superficial, mediante regras fonológicas de inserção do *glide*, em contextos bem delimitados.

Segundo Gonçalves, as duas análises acima se distinguem em quatro aspectos:

a) Bisol admite uma regra de inserção do *glide* nos falsos ditongos. Gonçalves considera tal regra difícil de ser formulada, uma vez que é pouco econômica em termos descritivos, considerando ainda que os contextos em que ela poderia operar são bastante diversos (diante de fricativa palatal e nasal bilabial, entre outros);

b) Gonçalves e Costa admitem um processo oposto nos ditongos ilegítimos – a elisão do glide em contextos específicos – por considerarem que os ditongos e não a vogal simples em ‘peixe’ e ‘acabou’, por exemplo, é que estão na subjacência;

c) o universo dos itens em variação ([ay], [aw], [ey], [ow]) é muito menor que o dos itens invariáveis;

d) mesmo no caso dos ditongos que variam, o processo de cancelamento do *glide* é até certa medida sensível ao contexto fonológico, ou mesmo à categoria gramatical dos itens (como em ‘baita’, ‘reino’ X ‘baixo’ e ‘treinar’), o que justificaria uma abordagem léxico-difuscionista.

A análise de Gonçalves considera quatro situações de ditongo:

- 1) ditongos invariáveis, como ‘baita’ e ‘peito’;
- 2) *glide* epentético antes de fricativa em fim de palavra: ‘dez’, ‘pus’ *etc*;
- 3) *glide* em vocábulos terminados em nasal, como em ‘homem’ e ‘bombom’;
- 4) *glide* em vocábulos terminados em hiato, como em ‘boa’, ‘Lea’ e ‘idéia’;
- 5) ditongos variáveis: ‘roubo’, ‘feira’ e ‘restaurante’;

Enquanto nos ditongos ilegítimos um [y] e um [w] assilábicos são inseridos a partir de uma regra de inserção, nos legítimos, considera-se haver uma regra de cancelamento de [y] e [w]. O *glide* em [ay] se dá apenas diante de fricativa pós-alveolar surda; no caso de [ey], a monotongação acontece diante de outros contextos como diante de [ʃ] e [g]; a monotongação de [ow] se dá em qualquer contexto, exceto quando ocorre vocalização da lateral alveolar. Gonçalves destaca ainda que a monotongação é um “processo de mudança em curso já em franco estágio de consumação no português do Brasil (p. 169)”, resistindo nos nomes próprios, o que evidencia que a inovação não atinge a totalidade do léxico de modo regular e sistemático.

Na terceira parte do trabalho, o autor faz uma breve abordagem de trabalhos variacionistas que tratam da questão, dentre os quais Andrade (1986), Assis Veado (1983), Paiva (1986), Paladino Neto (1990), Silva et alii (1995) – sobre ditongos decrescentes – e Lemle (1978) e

Couto (1995), sobre ditongos crescentes. Sobre os ditongos decrescentes, Gonçalves destaca os seguintes aspectos:

- apenas quatro ditongos em português são passíveis de redução: [ay], [ey], [ow], [aw];
- a redução de [ey] é menos geral do que a de [ow];
- a redução do *glide* nesses ditongos não atua nem como marcador de classe social, nem de idade, nem de sexo, ou seja, as variáveis que condicionam a redução são basicamente lingüísticas, o que torna o fenômeno sistêmico e pouco influenciado por fatores extralingüísticos;
- no caso de [ey], são as seguintes variáveis que condicionam a sua redução: contexto fônico seguinte (fricativas palatais surda e sonora, tepe), tonicidade e estrutura interna da palavra;
- entre os segmentos inibidores do processo encontram-se: as vogais, as consoantes oclusivas (dentais, labiais e velares, exceto [g] unicamente na palavra ‘manteiga’), fricativas labiais e consoantes laterais;
- a variação restringe-se, portanto, aos contextos em que aparecem as fricativas palatais, a nasal labial, o tepe e a nasal alveolar;
- destaca, a partir de Paiva (1986, p. 172), que a supressão praticamente categórica do *glide* no sufixo –eiro resulta do ambiente fonético constituído pela vibrante, que exerce mais influência do que qualquer outra variável;
- quanto à redução de [ow], observa que o fato se dá independentemente do contexto fônico;

- cita Assis Veado (1983, p.222), que nota que a maior possibilidade de preservação do ditongo está relacionada a contextos formais, como a leitura;

Por fim, o autor observa que o cancelamento do *glide* nesses dois ditongos não se explica pelos mesmos condicionamentos, já que o apagamento de [w] tem por motivação apenas a estrutura interna do ditongo, ao passo que a elisão de [y] se deve tanto à natureza da vogal-base quanto ao contexto que se segue ao ditongo.

Estudando o processo de monotongação em João Pessoa, Fabiana de S. Silva (2004) faz algumas observações também pertinentes ao tema. Segundo a autora, o apagamento do *glide* em ditongos orais decrescentes do tipo ba[y]xo ~ baxo, pe[y]xe ~ pexe, co[w]ro ~ coro é um fenômeno que se encontra em variação no português do Brasil. A autora mostra que a tendência à redução do ditongo a uma vogal simples já acontecia no início do latim vulgar, como resultado da instabilidade de uma série de ditongos que existiam no indo-europeu. Tais ditongos, conforme o ambiente fonético, abreviavam-se ou perdiam o segundo elemento, de modo que a tendência ao enfraquecimento desses elementos passou para as línguas derivadas, em que os mesmos de longos passavam a breves ou a simples vogais. Citando Lausberg (1974), Silva destaca que, na transição do latim ao português, os ditongos sofreram várias transformações, resultando em assimilação ou monotongação, como em: /au/ → /ou/ → /o/ (longo fechado) → /o/; e do ditongo antigo /æ/ → /e/. Silva ainda argumenta que o que aconteceu com os ditongos latinos também aconteceu aos românicos, que ficaram reduzidos a uma simples vogal.

O fenômeno da monotongação também estava presente no português arcaico, conforme documenta Mattos e Silva (1991, p. 67):

Vimos (...) que era possível em posição não-acentuada inicial a variação < ou ~ o ~ u > , < ei ~ e ~ i >: *ouliveira, oliveira, uliveira; eigreja, egreja, igreja*. Ao longo da história da língua a monotongação do /ei/ e do /ou/ em /e/ e /o/ vem se processando e distingue dialetos regionais portugueses. No Brasil, em que, como nos dialetos meridionais portugueses, em geral se monotongam, a possibilidade de articulação ditongada marca variantes de natureza sociolingüística, mas não apenas, parece-me; fatores estilísticos e estruturais (distribuição do ditongo no vocábulo, classes de palavras) entram também em jogo nessa variação entre ditongos e vogais monotongadas.

No período arcaico e ainda posteriormente se documentam, em variação com vogais, ditongos em formas derivadas de palavras latinas em que se vocalizaram consoantes latinas, por exemplo:

trautado, fruto, conduita, conduito, luita, cautivo (lat. *tractatu-, fructu-, conducta-, conductu-, lucta-, captivo-*),

Normalizado depois em *tratado, fruto, conduta, conduito, cativo*.

Tais observações são importantes na medida em que sinalizam uma explicação diacrônica para um fato sincrônico presente no português do Brasil e, mais especificamente, presente na variedade falada por moradores da área rural estudada neste trabalho.

Considerando ainda o trabalho de Silva (2004), cabe destacar que ela discute a monotongação de [ay], [ey] e [ow] adotando uma perspectiva variacionista, levando em conta variáveis estruturais (contextos fonológicos seguinte e precedente, valor fonemático do ditongo, posição do elemento seguinte quanto à sílaba, vogal do ditongo, natureza morfológica e tonicidade) e sociais (sexo, escolarização e faixa etária dos informantes). Utilizando o pacote de programas VARBRUL, realizou rodadas binárias para cada ditongo e destacou como restrições comuns: contexto fonológico seguinte, tonicidade e anos de escolarização.

Os dados estudados forneceram o seguinte resultado: num total de 2.738 ocorrências do ditongo [ay], houve 209 aplicações da regra (8% do total). Em 4.902 ocorrências do ditongo [ey], houve 2.150 aplicações (44% do total). Quanto ao ditongo [ow], das 4.967 ocorrências, 4.900 se monotongaram (99%), deixando claro que, para esse ditongo, a aplicação é categórica.

As hipóteses levantadas por Silva no que tange às três restrições mencionadas acima, foram, respectivamente: as vibrantes e as fricativas são mais favoráveis à redução do ditongo, por partilharem com ele traços similares que desencadeiam a assimilação; a sílaba pretônica é mais favorável à monotongação, segundo o princípio da saliência fônica proposto por Lemle e Naro (1977); os analfabetos monotongam mais.

Destacaremos, neste trabalho, as análises referentes ao ditongo [ey], já que este constitui o objeto da presente dissertação. De acordo com Silva (2004, p. 36), quanto ao contexto fonológico seguinte, os segmentos de maior influência para a monotongação de [ey] são [ʃ], como em ‘cadeira’ (98%), [ʎ], como em ‘deixo’ (95%) e [ɕ], como em beijo (72%). As vogais [a] – ‘meia’ (12%) e [o] – ‘meio’ (1%) demonstram-se inibidoras do processo. As outras vogais [e] – ‘pensei então’, [i] (‘dei isso’) e [u] – (‘achei uma’) e as consoantes [l] e [b] foram categóricas no sentido de reter o ditongo. Apresenta ainda: “os contextos seguidos de [t] – ‘jeito’ (1%), [s] – ‘seis’ (2%), [n] – ‘reino’ (1%), [f] – ‘ceifar’ (2%), [d] – ‘Neide’ (2%), [k] – ‘sei que’ (2%), [p] – ‘sei pai’ (1%), [v] – ‘seiva’ (9%) e zero – ‘perdoei’ (5%), foram todos inibidores da monotongação...”

No que tange à tonicidade da sílaba, Silva encontrou em seus dados os resultados: as sílabas tônicas estão próximas a um ponto neutro (0, 48), enquanto as sílabas pretônicas (0, 67) favorecem a aplicação da regra. A autora ainda observa que tais resultados divergem dos que foram encontrados por Paiva (1996) e Cabreira (1996), para quem essa variável não demonstrou exercer influência alguma sobre o ditongo [ey]. Quanto à variável escolaridade, vê-se que falantes de nível universitário são menos favoráveis à aplicação da regra (0, 24) do que aqueles com baixa ou nenhuma escolaridade (0, 55).

5.1.2 A síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos

O *Appendix Probi*, organizado, ao que parece, por um professor para o uso de seus alunos, é uma lista de 227 correções que oferecem dados valiosos para o conhecimento do que se chama de latim vulgar. O *Appendix* faz parte do manuscrito palimpsesto 17 da Biblioteca Nacional de Viena – localizado atualmente na biblioteca de Nápoles – escrito em letra do século VIII d.C. (SILVA NETO, 1956, p.31-33). Dentre as correções feitas pelo professor, figuram algumas como as que são citadas por Silva Neto (1956, p.53-59):

Speculum non speclum
Masculus non masclus
Vernaculus non vernaclus
Articulus non articlus
Baculus non vaclus
Angulus non anglus
Iugulus non iuglus

Oculus non oclus
Tabula non tabla
Stabulum non stablum
Triclinium non triclinu
Capitulum non capiclum
Tribula non tribla
Viridis non virdis

O que se observa nos casos acima é a síncope da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos – fenômeno que consiste na supressão de um fonema no interior do vocábulo. O fenômeno já ocorria na evolução do romance lusitânico, em que se a síncope da vogal postônica com a redução do vocábulo, que passava a paroxítono, e possível evolução posterior do grupo consonantal resultante, como em *apicula* > *apicla* > *abelha*, *teneru-* > *tenru-* > *tenru* (Quednau, 2002).

Segundo Silva Neto (1956, p.76) essa é uma das características mais marcantes do latim vulgar, ao menos em certas regiões. De acordo com o autor “a causa desse fato deve encontrar-se na preponderância, cada vez maior, do elemento intensivo do acento latino”. O autor ainda destaca, citando Meyer-Lübke, que as línguas românicas podem ser agrupadas em dois tipos: o tipo proparoxítono, que mantém as vogais átonas (romeno, reto-romeno oriental e italiano) e o tipo paroxítono, em que a síncope é normal. Relata ainda que, no período do *romanzo* essa tendência à síncope da vogal postônica continuava, como mostram os exemplos, provenientes de épocas diversas: *comite* > **comede* > *conde*, *lepore* > *lepre* > *lebre*, *manica* > **manega* > *manga*, *figicare* > **fig' care* > *ficcare* > *ficar*, *domnicu* > **dominego* > *domingo*, *culice* > **colce* > *coice*, *couce* etc. Finalizando o seu comentário sobre o fato, Silva Neto afirma que “a tendência é geral” e “repete-se hoje nos dialetos”.

Pode-se notar ainda que a síncope ocorria em latim quando a vogal:

- a) está entre um consoante oclusiva e uma lateral ou vibrante, como em *oclus*, *masclus* e *lepre* ;
- b) está entre uma nasal labial e uma não-labial, como em *domnus*;
- c) ou está entre uma vibrante ou lateral e outra consoante, como em *caldus* e *viridis*.

As observações do autor conduzem à observação de que o fenômeno da síncope é um fato proveniente do latim vulgar e que continua hoje em vários dialetos do português do Brasil. Outra, porém, é a interpretação que nos fornece o mesmo Silva Neto num texto de 1963: *Introdução aos estudos da língua portuguesa no Brasil*. Nesse livro, o autor atribui ao contato entre línguas fatos como os que aqui estamos analisando. Na seção *Panorama atual da língua portuguesa*, o autor cita o que ele chama de “vestígio do crioulo nacional” e exemplifica fatos

como o desaparecimento da flexão numérica em *os livro, as mesa*; simplificação do paradigma verbal, segundo ele “cicatriz do primitivo aprendizado tosco da língua portuguesa.”

No que tange aos fatos fonéticos, Silva Neto (1963, p.157-8) destaca que as monotongações /ow ~ o/, /ey ~ e/ são comuns aos dialetos de Damão, Goa, Ceilão, Macau, Cabo Verde e Guiné, representando extensão de fato já conhecido no português lusitano; a iotização de /λ/, algo que, segundo o autor, é característico dos crioulos e registrado em Cabo Verde, na Guiné, em São Tomé, em Ceilão, em Damão, em Goa e na Ilha do Príncipe; as reduções nd ~ nn ~ n (*quano, tomano, comeno, Diolina*) e mb ~ mm ~ m (*tamén, (um) mocado, tomem*); queda de -r, fato que ocorre também nos dialetos crioulos de Cabo Verde, São Tomé, Ilha do Príncipe, Ilha de Ano-Bom; queda de -l como em *generá, cafezá, mé, só, papé, sá, cascavé, fáci, coroné* etc e, finalmente, a síncope, sobre a qual comenta o autor:

Há também, certas formas crioulas, tais como: *cósca* [< coç'ga < cócega], *musga* [<*musega < música], *pesco* [<*péssgo < pêssego], *passo* [< pass'ro < pássaro], *estambo* [< arc. Estâmego], *briba* [<*bib'ra < bíbora], *sabo* [< *sab'do < sábado], *corgo* [< córrego].

(p. 158)

Como se vê, Silva Neto vacila ao considerar a motivação para a síncope: ora considera o fenômeno como uma continuação de uma tendência que se manifestara já na evolução do romance lusitânico e na passagem do latim ao português, ora considera o fenômeno como resultante do massivo contato entre línguas durante a colonização do território brasileiro, indício de uma crioulição. Conforme visto no capítulo três desta dissertação, a questão é bastante polêmica e talvez esteja longe de ser resolvida. Uma linha de investigação que separasse os casos “simples” – aqueles similares ao que ocorreram no latim vulgar – dos casos mais

radicais que hoje ocorrem no PB entre falantes de baixa escolaridade poderia trazer resultados importantes para o tema.

Segundo Câmara Jr (1975, p. 37), os vocábulos proparoxítonos da língua portuguesa raramente são decorrentes da mudança sofrida pelo latim vulgar. Destaca ainda o autor que, exceto em poucas condições, na evolução românica ibérica, houve a supressão da sílaba átona subsequente, como ocorre em *solidum* – *soldo*, *apicula* – *abelha* etc. Câmara Jr. destaca também que, como tais vocábulos são “um tanto marginais” na língua, mesmo na norma-padrão há uma “imane tendência a modificá-los”. Também as normas populares brasileiras modificam os proparoxítonos pela supressão do segmento localizado entre a vogal acentuada e a vogal final. Como exemplo cita: *petrópis* para *Petrópolis*; *exerço* para *exército*; *glóbo* para *glóbulo*. Ressalta, entretanto, que, na norma-padrão, a acentuação esdrúxula é bem estabelecida e tem função distintiva clara em vocábulos como: *dúvida* – *duvida*; *número* – *numero*; *rótulo* – *rotulo* etc. Também em um outro texto, *Estrutura da língua portuguesa*, cuja 24ª edição data de 1996, o mesmo autor observara que a norma-padrão do português do Brasil se diferencia das normas populares pela manutenção dos proparoxítonos que estas tendem a reduzir. Isso explica a forte estigmatização que sofre o fenômeno.

Em sua *Gramática Histórica*, na seção intitulada *Fonética histórica*, em que trata das vogais postônicas latinas, Ismael Lima Coutinho (1976, p. 106-107) observou:

As postônicas não-finais, com exceção, de *a*, em palavras proparoxítonas, freqüentemente caem: *cal(i)du* > *caldo*, *vir(i)de* > *verde*, *man(i)ca* > *manga*, *dom(i)nu* > *dono*, *com(i)te* > *conde*, *sem(i)ta* > *senda*, *pol(y)pu* > *polvo*, *lim(i)te* > *linde*, *litt(e)ra* > *letra*, *gen(e)ru* > *genro*, *vers(i)cu* > *vesgo*, *lep(o)re* > *lebre*, *term(i)nu* > *termo*. Esta tendência se manifesta desde o latim e visa a transformar as palavras proparoxítonas em paroxítonas.

Verifica-se geralmente a queda, no latim vulgar, quando a vogal postônica se acha: 1) depois de uma consoante oclusiva e antes de uma lateral ou vibrante: *oclus* (*oculus*), *masclus* (*masculus*), *altra* (*altera*), *socrus* (*socerus*); 2) entre uma labial e outra consoante: *domnus* (*dominus*), *lamna* (*lamina*); 3) entre uma vibrante ou lateral e outra consoante: *ardus* (*aridus*), *viridis* (*viridis*), *caldus* (*calidus*), *soldus* (*solidus*); 4) depois de *s* e antes de outra consoante: *postus* (*positus*).

Um trabalho mais recente sobre o fato fonético em questão é o de Ximenes (2004), que estudou *A síncope na variedade lingüística de Rio Verde*, comunidade localizada na microrregião sudeste do Estado de Goiás, Centro-Oeste do Brasil, ficando a cidade a 222 Km de Goiânia-Go e a 445 Km de Brasília-DF. O artigo pretende descrever e analisar lingüisticamente o referido fato fonético a partir de dados de sua dissertação de Mestrado na UFPB. A hipótese da autora é que o fenômeno remete a fases anteriores do português. O *corpus* da pesquisa é composto de entrevistas a pessoas idosas, oriundas da zona rural do município de Rio Verde e com pouca ou nenhuma escolaridade. A análise foi motivada pela redução (*abobra*) no item lexical *abóbora*, que é o complemento do nome do local da pesquisa no início do povoamento: *Arraial das abóboras*. Observa a autora que as pessoas de origem rio-verdense são muitas vezes chamadas de *abobra* ou *abobrinha*.

Citando Coutinho (1976), Ximenes destaca que os ambientes fonéticos mais favoráveis à ocorrência da síncope são aqueles em que a vogal postônica encontra-se depois de uma consoante oclusiva e antes de uma lateral ou vibrante ou entre uma labial e outra consoante.

Observa Ximenes que, quando a síncope ocorre, o grupo consonantal resultante deve constituir um ataque bem formado ou uma rima bem formada, que precisam estar de acordo com o padrão silábico da língua. Alguns itens que sofreram a síncope no *corpus* analisado por Ximenes foram:

Abóbora	>	abobra
Açúcar	>	açucra
Chácara	>	chacra
Tétano	>	teto
Árvore	>	arve
Lázaro	>	lazo
Quirinópolis	>	quirinópi

Alguns resultados encontrados pela autora são destacados a seguir (p.1488-90):

a) Quanto ao contexto fonológico seguinte (sílabas postônicas finais), constituído por líquida ou nasal, há três resultados distintos:

1) Ao apagar a vogal (rima) postônica não-final, o ataque dessa sílaba manteve-se e passou a integrar-se à sílaba posterior, constituindo um ataque ramificado, o que não implica peso da sílaba.

<i>a.bó.bo.ra</i>	>	<i>a.bo.bØ.ra</i>	>	<i>a.bó. bra</i>
<i>a.çú.ca.r</i>	>	<i>a.cu.cØ.ra</i>	>	<i>a.cu.cra</i>
<i>chá.ca.ra.</i>	>	<i>cha.cØ.ra</i>	>	<i>cha.cra</i>
<i>ó.cu.lus</i>	>	<i>o.cØ.lus</i>	>	<i>ó.clus</i>

2) Ao apagar a vogal postônica não-final, ocorreu também o apagamento do ataque postônico final, favorecendo a formação de uma nova sílaba.

<i>Lá.za.ro</i>	>	<i>La.zØ.Øo</i>	>	<i>La.zo</i>
<i>Qui.ri.nó.po.lis</i>	>	<i>qui.ri.no.pØ.Øis</i>	>	<i>Qui.ri.nó.pi</i>
<i>ó.cu.lus</i>	>	<i>o.cØ.Øus</i>	>	<i>ó.cus</i>
<i>sé.cu.lo</i>	>	<i>se.cØ.Øo</i>	>	<i>sé.co</i>
<i>té.ta.no</i>	>	<i>te.tØ.Øo</i>	>	<i>te.to</i>

3) Ocorreu o apagamento da vogal não-final e a simplificação do ataque complexo da segunda sílaba, resultando uma nova sílaba leve.

<i>ár.vo.re</i>	>	<i>ar.vØ.re</i>	>	<i>ar.vØe</i>	>	<i>ar.ve</i>
-----------------	---	-----------------	---	---------------	---	--------------

O ataque da postônica não-final é uma líquida ou nasal. Nesse caso, houve apagamento da rima postônica não-final e ficando o ataque flutuante, reassocia-se à coda precedente, pois não pode formar um ataque, de acordo com a condição de ataque ou de acordo com a escala de sonoridade. Temos, nesse caso, uma rima ramificada, a qual constitui uma sílaba pesada.

<i>cór.re.go</i>	>	<i>cor.rØ.go</i>	>	<i>cor.go</i>
<i>crô.ni.ca</i>	>	<i>cro.nØ.ca</i>	>	<i>cron.ca</i>
<i>Ca.tó.li.ca</i>	>	<i>ca.to.lØ.ca</i>	>	<i>ca.tór.ca</i>

b) Sílabas postônicas não-finais cujo ataque é uma labial e a rima é a vogal /o/. Nesse caso, a presença da labialidade no contexto fonológico favoreceu a síncope.

<i>é.po.ca</i>	>	<i>é.pØ.ca</i>	>	<i>ép.ca</i>
<i>cô.mo.do</i>	>	<i>co.mØ.do</i>	>	<i>com.do</i>

c) A rima postônica não-final é /i/ e o ataque é uma oclusiva. Observamos que nesse caso há uma resistência maior à síncope, tendo em vista que a consoante fluante, juntando-se à sílaba seguinte, não constitui um ataque permitido na língua portuguesa, como também, caso integre à sílaba anterior, não constituiria uma rima permitida.

mé.di.co
rá.pi.do

Conforme verificamos em nossa análise de dados, a síncope em proparoxítonas é previsível e suas realizações permitem sistematização.

Contudo, vale ressaltar que nem todos os casos de variação em palavras proparoxítonas haverá síncope; outras alterações são encontradas, como é o caso da redução (*fós.fo.ro* > *fós.fu.ru*, *a.bó.bo.ra* > *a.bó.bu.ra*) e o alçamento de vogais postônicas (*véspera* > *vespura*, *sábado* > *sabu*) (Bisol 2000).

Ximenes conclui destacando que a síncope, além de ser um fato ocorrente em todo o território brasileiro, remete a fases posteriores da língua. Afirma ainda que o ambiente mais favorável ao fenômeno é o contexto fonológico constituído por líquida, processo que resulta em dois casos: a) o apagamento da vogal diante da líquida favoreceu a ocorrência de um ataque novo bem formado; b) o apagamento da vogal diante da líquida favoreceu o apagamento da consoante que constituía ataque da postônica final, formando uma nova sílaba com ataque simples. Assim, as proparoxítonas que apresentam /ʃ/ ou /l/ para ressilabação estão mais sujeitas à síncope, já que formam um grupo licenciado pelo sistema.

Outro trabalho que trata da síncope numa perspectiva variacionista é o de Marisa Amaral (2002), que estudou um *corpus* composto de quatro entrevistas gravadas com vinte homens e vinte mulheres da zona rural do município de São José do Norte, situado no Estado do Rio Grande do Sul. A autora destacou como fatores lingüísticos favorecedores da síncope o contexto fonológico seguinte, os traços de articulação das vogais e o peso da sílaba precedente. No que tange aos fatores extralingüísticos, os favorecedores são a escolaridade, o tipo de entrevista, o sexo e a faixa etária.

Os resultados de Amaral podem ser resumidos:

a) Fatores lingüísticos:

- presença da vibrante é o fator mais favorecedor da síncope (0, 83): *chácara* > *chacra*; seguido pela lateral (0, 53): *pétala* > *petla*;
- quanto aos traços de articulação das vogais, sílabas com /o, u/ são maiores favorecedores, com peso relativo de 0, 63;
- proparoxítonas mais resistentes têm /i/ como vogal postônica e os contextos circundantes não apresentam grupos consonantais bem formados;
- quanto à sílaba precedente, a leve (0, 53) é mais favorecedora do que a pesada (0, 38), obedecendo ao princípio da saliência fônica.;
- no que se refere ao contexto fonológico precedente, a velar é a mais propícia ao apagamento (0, 60), como ‘óculos’, ‘círculo’, ‘cágado’; a labial (‘abóbora’) é menos favorecedora (0, 48); como ambiente menos favorecedor destacou-se a alveolar (0, 46): música.

b) Fatores extralingüísticos

- pessoas mais escolarizadas tendem a apagar menos (0, 40) do que as que nunca freqüentaram a escola ou estudaram até a quarta série (0, 60);
- pesos das entrevistas: fala livre 0, 61; fala dirigida 0, 44;
- fator sexo: pouco significativo, pois ficaram próximos ao ponto neutro: homens 0, 56 e mulheres 0, 44.

- faixa etária: falantes mais velhos (59 anos acima) apresentam índice de 0, 71 nas formas com a síncope; jovens de 24 a 39 anos apresentaram 0, 57; falantes da faixa intermediária (40 a 50 e 51 a 59 anos) tendem a evitar a síncope.

De acordo com o que observamos, a variável escolaridade é bastante relevante para determinar o comportamento lingüístico dos falantes. Os resultados de Amaral corroboram essa observação, bem como o de vários outros trabalhos. Mais à frente, teremos a oportunidade de observar qual o papel dessa variável nos dados que aqui estão sendo descritos.

5. 2 FATOS CONSONANTAIS

5.2.1 A iotização de /λ/

Em português, o fonema /λ/ é descrito como uma consoante lateral, lingual, de realização médio-palatal. Nas normas populares do português do Brasil, esse fonema, com frequência relativamente alta, é “substituído” pelo *glide* /y/, um segmento descrito como anterior ou palatal fechado. Vários estudos têm relatado que o fato pode ser atribuído ao aspecto articulatorio, já que o segmento lateral se aproxima bastante do segmento semivocálico, que também é palatal.

Em *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, Câmara Jr (1977, p. 73), considerando o sistema das consoantes da referida língua, observa que este pode ser dividido em dois: o subsistema das consoantes pré-vocálicas, nas quais, durante a articulação, domina a fase articulatória final, em que “se desfaz uma obstrução e é superado o impedimento bucal à passagem da corrente de ar”, e o subsistema das consoantes pós-vocálicas, em que “a articulação concentra-se na fase de cerramento, e o abrimento bucal que produziu a vogal silábica se reduz ou anula, sem solução de continuidade, para criar o elemento consonântico de travamento da sílaba”. O autor ainda nota que, quanto ao primeiro grupo, podem-se distinguir as consoantes que aparecem em início de sílaba das que aparecem em “meio de vocábulo”, ou seja, em posição intervocálica. E, sobre isso, faz a seguinte asserção:

É uma posição especial, que determina um enfraquecimento articulatorio e o aparecimento, portanto, de alofones, às vezes foneticamente muito diversos da consoante pré-vocálica noutra posição. Entretanto algumas consoantes apresentam uma preferência decidida pela posição intervocálica, e uma privativa dessa posição.

A observação acima nos parece algo elucidativa acerca do fato de que tratamos neste trabalho – a iotização de /λ/, fonema cuja ocorrência na língua portuguesa se dá majoritariamente em posição intervocálica, havendo apenas alguns pouquíssimos casos de empréstimos como ‘lhama’. Considerando, então, a iotização de /λ/, parece certo afirmar que o referido ‘enfraquecimento articulatorio’ é o motivador estrutural desse fato, em que, dada a sua proximidade articulatória em relação à semivogal alta /y/, também chamada de palatal, acaba havendo uma neutralização entre ambos os fonemas em algumas normas do português do Brasil.

Câmara Jr. ainda propõe uma delimitação das consoantes portuguesas a partir de três conjuntos de traços, quais sejam: oclusão – constrição – fluência nasal – fluência oral; sonoridade – ensurdecimento; articulação labial – articulação ântero-lingual – articulação póstero-lingual. Nota ainda que, quanto à atuação da língua em co-articulação com a região medial do palato, tem-se /λ/ e /ʎ/ ao lado de /n/ e /l/. Uma última observação que importa a este trabalho é que, para o autor,

líquidas e nasais contrastam com qualquer outra consoante por uma qualidade vocálica, adjungida à consonântica; há numas e noutras um mínimo de esforço no movimento de desimpedimento.

.....
o fenômeno do “molhamento” [referindo-se Câmara Jr. às palatais chamadas de líquidas] é o que Bloomfield considera uma “modificação” (...) e Trubetzkoy um “trabalho (articulatorio) complementar (...); ao lado da articulação básica da consoante, outra se estabelece, que lhe dá uma tonalidade (...) distinta. No caso do molhamento, trata-se a rigor de uma iotização (Trubetzkoy, 1939, 123), mas temos de considerar o resultado uma consoante simples em virtude da possibilidade de contrastes como *olhos* – *óleos*, *venha* – *vênia*. (p.76-7).

Vê-se, pois, que, mediante a posição de Câmara Jr, o fenômeno da iotização pode ser também entendido como resultante da perda do aspecto consonantal e manutenção exclusiva do traço vocálico do fonema /λ/, que passa a /y/.

No âmbito da dialectologia, um autor que investigou a ocorrência do fenômeno em comunidades de fala situadas no interior da Bahia foi Pedro Caruso, num artigo publicado na revista Alfa, em 1983, intitulado *A iotização do /λ/ segundo o Atlas Prévio dos Falares Baianos*. O trabalho tenta mostrar que o fenômeno talvez esteja caminhando para a reconstrução do fonema palatal a partir da faixa litorânea da Bahia. O *corpus* estudado conta com 14 cartas do *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Para um total de 288 elocuições, encontraram-se 185 (64,2%) formas com iotização e 103 (35,8%) sem iotização. A partir de um mapa em que aparece a distribuição da iotização ou não-iotização de /λ/, o autor chega à seguinte constatação:

Facilmente pode-se observar, no mapa, uma extensa faixa litorânea, abaixo de Salvador, que entra, a partir daqui, pelo início do território, faixa essa em que há predomínio da realização palatal. Pode-se ver ainda no mapa que há uma acentuada predominância de pontos em que se registra a iotização, concentrados mais para o interior da Bahia. A realização palatal se resume a 2 únicos pontos na região mais ocidental do território baiano.

(p. 51-2)

O trabalho de Caruso, baseado no material cuja fase é a mais antiga das pesquisas de Nelson Rossi, reconsidera o fato da não-iotização de /λ/, relatado por Rossi na comunicação *A iotização de /λ/ em algumas localidades baianas*, apresentada no Primeiro Simpósio de Filologia Românica, promovido pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, de 20 a 28 de agosto de 1958. Na ocasião, Rossi mostrava que os primeiros resultados dos inquéritos não confirmavam a hipótese de que o fenômeno da iotização era um fenômeno geral e “pan-brasileiro”. Os resultados encontrados por Caruso decorrem da ampliação do *corpus* analisado por Rossi (cinco pontos do *APFB*), que encontrou um percentual de 9% de formas com iotização e 91% de formas sem o referido fenômeno. Buscando razões para resultados tão discrepantes das hipóteses iniciais, Caruso ampliou a investigação para cinquenta pontos do *APFB* e colheu os percentuais apresentados mais acima, considerando que os resultados de Rossi

talvez possam ser explicados pelo fato de que os pontos em relação à área investigada foram poucos e mal distribuídos e também pelo fato de que os informantes tenham utilizado quase sempre um registro tenso e cuidado, gerando, inclusive, hipercorreções como ‘martelho’ para ‘martelo’ e ‘jolha’ para ‘jóia’. Conclui Caruso que

“as áreas de iotização estariam sendo comprimidas por uma faixa de palatalização que estaria se alargando pelo interior do território. Na verdade, é quase certo estar acontecendo esse processo de reconstrução da palatal (...) embora não se possa ainda precisar, com certeza, que motivos o estariam condicionando.” (p. 52)

Nos nossos dados, o fato é bem freqüente; além disso, mesmo sem uma observação sistemática, percebemos que ele é bem comum entre falantes não escolarizados ou de baixa escolaridade, tanto de áreas rurais quanto de áreas urbanas – isso parece refutar as observações de Caruso. Em virtude de não termos efetuado uma pesquisa mais abrangente e termos adotado outra metodologia, não podemos fornecer uma posição categórica em relação ao fato. No entanto, destacamos o trabalho de Caruso pela sua abrangência e ainda para evidenciar que o fenômeno precisa melhor descrito e analisado.

Pontes (1999) estudou *A variação [λ] ~ [y] no falar rural do norte do Paraná*. O autor selecionou os seguintes fatores para a análise do fenômeno: a) lingüísticos: vogal precedente, vogal seguinte e tonicidade; b) sociais: escolaridade, idade e sexo. Notou ainda que alguns vocábulos – chamados em seu estudo de Conjunto Especial de Itens lexicais – apresentam maior tendência à iotização, porque são mais utilizados no cotidiano dos informantes e, por isso mesmo, eles têm menos consciência da estigmatização de tais itens. É o que acontece com *falhado, trilhadeira, cangalha, relho e ladrilho*.

No que tange às variáveis lingüísticas, os resultados encontrados por Pontes podem ser resumidos: a) vogal precedente e tonicidade não se mostram relevantes para a ocorrência da iotização; b) no caso das vogais, em relação aos vocábulos do grupo geral, o ponto de articulação [- ant] é mais favorável do que o traço [+ ant] ao aparecimento de [y]; c) para as palavras do grupo especial, a diferença entre os traços articulatórios das vogais não se mostrou relevante. Quanto aos fatores sociais, tanto no grupo especial quanto no geral, só a escolaridade mostrou-se relevante.

Numa linha dialectológica, Aguilera (1999) apresentou *Um estudo geolingüístico da iotização no português brasileiro*, reunindo dados do *Atlas Prévio dos Falares Baianos*, do *Esboço de um Atlas lingüístico de Minas Gerais*, do *Atlas Lingüístico de Sergipe* e do *Atlas lingüístico do Paraná*. As conclusões a que chegou a autora são mencionadas a seguir:

- 1) os limites dos dialetos num dado território são fluidos e instáveis. Cada vocábulo tem sua própria história de irradiação e de circunscrição;
- 2) em itens que não se restringem ao universo rural, a variante padrão é mais freqüente;
- 3) alta freqüência de ocorrência de um vocábulo em um contexto diatópico parece favorecer a variante rural;
- 4) produtividade de uma variante não-padrão relaciona-se à sua circunscrição ao ambiente rural e ao grau de arcaicidade do objeto;
- 5) pontos mais antigos, isolados e/ou distantes de centros urbanos apresentam maior tendência à conservação de formas não-padrão.

Outro trabalho que analisa o fenômeno numa perspectiva dialectológica é o de Maria do Socorro S. Aragão (2000), intitulado *Aspectos fonético-fonológicos do português não padrão do Ceará: a despalatalização e a iotização*. A investigação é um dos resultados da pesquisa *A despalatalização e conseqüente iotização no falar de Fortaleza*, vinculado a uma linha de pesquisa que estuda os dialetos sociais cearenses. A análise foi desenvolvida mediante uma amostragem de seis entrevistas, coletadas de um *corpus* contendo 18 entrevistas com informantes (homens e mulheres) de onze bairros de Fortaleza, de faixas etárias que vão de 10 a 40 anos, com níveis de escolaridades entre o ensino fundamental e médio, das classes média e baixa e de profissões variadas. O objetivo da pesquisa é descrever e analisar o fenômeno em questão relacionado aos contextos sociolinguísticos e aos contextos locais e regionais. Os resultados parciais encontrados pela autora indicam:

- apagamento do /ɲ/ em sílaba posterior à vogal fechada /i/ e de final de palavra;
- no caso do apagamento do /ɲ/ permanece a nasalização final;
- permanência do /λ/ e do /ɲ/ em sílabas medial e final de palavra;
- não ocorrência ou ocorrência com frequência mínima de: apagamento de /λ/, despalatalização /λ > l/ e /ɲ > n/; dupla iotização do /λ – ɲ > yy/.

Aragão conclui ainda que não há um condicionamento fonético para os casos de despalatalização simples, despalatalização seguida de iotização, apagamento ou mesmo permanência do /λ/ e /ɲ/, já que tais fatos podem ocorrer precedendo quaisquer vogais e em diferentes posições. Além disso, como ocorrem também nos Estados do Paraná e da Paraíba (AGUILERA, 1994 e ARAGÃO, 2000), não constituem um caso de variação regional, mas sim uma variação diastrática.

Em sua *Introdução à fonologia da língua portuguesa*, Valdemar Ferreira Netto (2001) analisa a diferenciação entre /λ/ e /y/. Após apresentar os seguintes traços que mostram as similitudes entre os fonemas, faz algumas considerações.

/λ/	/y/
soante	soante
sonoro	sonoro
contínuo	contínuo
coroa (lâmina)	coroa (lâmina)
pré-palato	pré-palato

Observa o autor que, apesar da indiferenciação entre os fonemas, de acordo com o que mostra o feixe de traços acima, os falantes notam claramente que há uma distinção entre eles. Como prova disso tem-se a estigmatização de formas como ‘espaiado’ e ‘aguia’ para ‘espalhado’ e ‘agulha’, que são utilizadas por falantes idosos e de origem rural ou rurbana. Destaca o autor que dessa vocalização decorre a homofonia de palavras como *milho* e *mio* (primeira pessoa do presente do indicativo do verbo *miar*).

Ferreira Neto mostra ainda que, como é sabido, [λ] tem como formas latinas cognatas tanto no grupo [li] quanto nos encontros consonantais em que /l/ é o segundo elemento:

consiliu > conselho	acuc(u)la > agulha
filiu > filho	*genuc(u)lu > jelho
aliu > alho	rot(u)la > *rocla > rolha
palea > palha	ovic(u)la > ovelha
alienu > alheio	auric(u)la > orelha
coligere > colher	vet(u)lu > veclu > velho
meliore > melhor	trib(u)lu > trilho
muliere > mulher	oc(u)lu > olho
	coag(u)lare > coalhar

Se os falantes distinguem bem os dois fonemas em contextos como ‘palha – paia’, o mesmo não acontece quando estão envolvidas palavras como ‘[familya ~ família]’, [sādalya ~ sādala], [ϕlew ~ ϕλυ] *etc.* – fato que não costuma sofrer estigmatização.

As observações de Ferreira Neto põem em destaque que a palatalização é anterior à iotização em língua portuguesa. Considerando-se, entretanto, a passagem do latim ao português, pode-se perceber que, em certos casos, a despalatalização e a iotização – às vezes dela conseqüente – parecem constituir um fenômeno cíclico, em que a semivogal ou vogal palatal é o centro do processo: [li/y > λ > i/y].

5.2.2 O rotacismo de /l/

O fenômeno do rotacismo em grupos consonantais formados por consoantes oclusivas ou fricativas seguidas de consoante lateral consiste numa permuta entre os fonemas /l/ e /ʎ/ nas palavras em que eles constituem o segundo elemento de uma sílaba formada pelo padrão CCV. O fato tem sido estudado em seus aspectos sincrônico e diacrônico. É documentado em várias áreas do Brasil, a exemplo do Rio de Janeiro (MOLLICA e PAIVA 1991) e da Bahia (como pretende demonstrar este trabalho) e é registrado como um fato que acontecia no latim vulgar e na passagem do latim ao português, conforme Silva Neto (1956), Câmara Jr (1975) e Coutinho (1977).

No *Appendix Probi* já havia um registro do fenômeno, em que se pode observar algo como: *Flagellum non fragellum*, sobre o qual Silva Neto (1956, p.115) faz a seguinte anotação:

...Temos aqui mais um exemplo de dissimilação: $l \sim l = r \sim l$. O mesmo se deu nestes vocábulos; *melimellu* > **meriméllo* (antes do XI séc.) > *marmelo*; *ululare* > **urulare* > **urlare* (cp. Fr. *hurler* e it. *urlare*) > *urrar*; *calamellu* > *caramelo*; *mala folia* > *maravalha*; *melancholia* > *merencória*; ár. *xilel* > *xarel*; ár. *algoll* > *argola*; *animaliu* > **alimaliu* > *armalho* (vj. Outros der. Românicos no REW. 476).

A dissimilação, conforme esclarece o próprio Silva Neto (1956, p. 85), consiste na “diferenciação de sons idênticos ou semelhantes, a qual pode mesmo chegar à eliminação de um deles”.

Câmara Jr (1975, p. 37) observa que o sistema consonântico do português apresenta algumas “oposições lábeis” – para usar as palavras do autor – que o sujeitam a variações, mesmo na norma-padrão. De acordo com o autor, uma dessas é a oposição entre /l/ e /ʎ/: *..é lábil a oposição entre /l/ e /ʎ/ (a preferência é para a última) quando em seguimento à constrictiva labial ou oclusiva (cf.: fluir “correr (um líquido)”: fruir “gozar”) e a língua tem casos até de variação livre (cf. frecha ao lado de flecha).*

Também Coutinho (1976), falando sobre o consonantismo em latim, destacou que os grupos latinos *cl-*, *fl-*, *pl-*, *bl-*, *gl-* mudaram em *cr-*, *fr-*, *pr-*, *br-* e *gr-*, conforme atestam os exemplos: *clavu* > *cravu*, *flacu* > *fraco*, *plaga* > *praia*, *blandu* > *brandu*, *glute* > *grude*.

No nível sincrônico, um trabalho que aborda o fato em questão é o de Mollica e Paiva (1991), que, num enfoque variacionista, destacam dois processos de variação nos grupos consonantais formados por consoantes oclusivas ou fricativas seguidas de líquida: a alternância /l/ ~ /ʎ/ e a supressão de /r/. O trabalho das autoras tem dois objetivos: detectar os grupos de

fatores que atuam simultaneamente sobre os dois processos para verificar se são relacionados ou independentes e comparar os resultados obtidos no nível sincrônico aos dados diacrônicos.

Uma explicação para a alternância /l/ ~ /ʎ/ é o fato de que, paradigmaticamente, tais segmentos compõem uma classe de fonemas que engloba o subconjunto das líquidas (soantes não nasais anteriores); sintagmaticamente, são os únicos segmentos que podem constituir o segundo elemento de um grupo consonantal.

O *corpus* examinado pelas autoras é constituído de uma amostra do *Projeto Censo*, com 64 horas de entrevistas com falantes de três faixas etárias, três níveis escolares e ambos os sexos. A análise mostra que há restrições lingüísticas semelhantes para ambos os fenômenos. Os fatores que favorecem a ocorrência do fenômeno são: a presença ou a ausência de outro segmento líquido na palavra; o modo de articulação e sonoridade da consoante base do grupo. Algumas constatações são as seguintes:

- Variação /l/ ~ /ʎ/ se origina de uma tendência à assimilação;
- Se houver, na palavra, outro segmento líquido [-lateral] a líquida lateral tende a se assimilar. Ex.: *flora* ~ *frora*;
- Grupos constituídos por /ʎ/ tendem a se simplificar quando na palavra existe outro /ʎ/. Neste caso há dissimilação;
- Embora sejam independentes os processos convergem, já que decorrem da presença de outros segmentos semelhantes na cadeia;
- A probabilidade de rotacismo aumenta quando associada a traços oclusivos mais surdos – traços considerados mais fortes, conforme mostra a tabela abaixo, reproduzida, com adaptações, de Mollica e Paiva (1991, p. 185):

Tabela 3: Cruzamento do modo de articulação e grau de sonoridade

	[l] → [ʎ]		
	Aplicação/total	%	Probabilidade.
Oclusiva Surda	706/2330	31	.79
Oclusiva Sonora	39/207	19	.58
Fricativa Surda	1/74	1	.50
Fricativa Sonora	2/42	4	.14

Os dados da tabela são utilizados para mostrar que se confirma a hipótese de que segmentos mais fortes tendem a enfraquecer segmentos circunvizinhos, conforme proposto por Hooper (1976 *apud* MOLICCA e PAIVA, 1991). Ou seja, a probabilidade de ocorrer o rotacismo é maior quando a outra consoante do encontro é uma oclusiva.

Como se vê o fenômeno não pode ser considerado como diatópico, uma vez que ocorre em diversas regiões do país, no nível sincrônico, e, diacronicamente, ocorre na passagem do latim ao português. Esse fato, como os demais que acima foram descritos – com exceção da monotongação de /ey/ –, sofre forte estigmatização, constituindo o que Bortoni-Ricardo (2000) chama de fatores com traço descontínuo.

A descrição dos fatos acima arrolados se deu em virtude de que, conforme apresentaremos, eles fazem parte do repertório dos falantes que entrevistamos, que tendem a reproduzi-los mesmo em certos contextos marcados por forte monitoramento. No capítulo a seguir, passaremos a uma apresentação da metodologia adotada neste trabalho para a verificação dos fatos fonéticos mencionados. Na seqüência, serão apresentados os resultados e a discussão dos mesmos.

6. METODOLOGIA

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* em análise contém duas amostras: uma de língua falada e outra de língua escrita (doravante *Amostra I* e *Amostra II*, respectivamente). A primeira foi constituída mediante a gravação de cerca de dez horas de entrevistas com 14 estudantes da primeira e da quarta séries do ensino fundamental I de duas escolas situadas em áreas rurais. A segunda foi constituída mediante a aplicação de um teste em que esses mesmos estudantes, sem auxílio de outro colega, do professor ou de qualquer outra pessoa, deveriam escrever algumas palavras solicitadas pelo documentador.

As entrevistas foram feitas de acordo com o modelo proposto pela Sociolinguística, segundo o qual o entrevistado narra fatos de sua vida, o que permite a quebra da tensão típica do evento e garante a utilização de seu vernáculo pelo informante (cf. TARALLO, 2001). Tal procedimento se deu em virtude do objetivo de garantir a máxima informalidade possível, sem a qual não seria viável a coleta do vernáculo dos indivíduos que participaram da pesquisa. Cabe ressaltar que, durante a conversa, o entrevistador eliciava, através de perguntas específicas e da utilização de recursos como figuras e objetos (técnica que se aproxima do método geolinguístico de recolha de dados), os dados que eram de interesse maior para a pesquisa, que, quando necessários, serão reproduzidos aqui mediante transcrição fonética⁵.

⁵ Importa registrar que, durante o momento das transcrições, surgiu uma questão: como transcrever os dados orais com uma boa margem de confiabilidade uma vez que não se dispunha de aparelhos mais precisos para o trabalho? Em virtude das circunstâncias, optou-se por uma transcrição fonética sem um aparato tecnológico mais preciso, até porque os dados que constituem o foco da pesquisa puderam ser evidenciados num nível satisfatório mesmo sem a utilização de recursos auxiliares à transcrição fonética. De acordo com Silva (2002, p.36), o registro fonético de uma palavra, pode ser feito a partir de uma transcrição ampla ou restrita. Aquela evidencia apenas propriedades

Para a coleta de dados escritos, aplicou-se um teste em que os estudantes deveriam preencher com certas palavras (no caso, palavras cuja realização escrita poderiam contemplar a ocorrência de fenômenos que estavam sendo observados na amostra de língua falada) as lacunas de algumas frases. Ao lado de cada frase, havia uma figura correspondente à lacuna a ser preenchida. As figuras foram um meio encontrado para que o entrevistador não pronunciasse as palavras a serem escritas pelos alunos, o que poderia interferir na qualidade dos dados. Tal procedimento foi adotado porque a finalidade era observar se e como aspectos fônicos presentes na fala informal dos estudantes apareceriam também na escrita monitorada desses indivíduos – isso permitiria avaliar a importância do fator estilístico para o dado em questão.

6.1.1 As localidades

Os dados em estudo foram recolhidos em duas áreas rurais pertencentes ao município de Catu, localizado a 78 km de Salvador: Área rural de Bela-flor (onde se encontra a Fazenda Veadinho), situada na porção sudeste do município, e Zona Rural de Sítio Novo (onde fica a Fazenda Riachão), localizada ao noroeste. Nessas fazendas, encontram-se as escolas em que a pesquisa foi realizada: Escola Municipal João de Deus Araújo (Fazenda Veadinho) e Escola Municipal Riachão do Pereira (Fazenda Riachão).

segmentais que não são condicionados por fatores contextuais ou características específicas de um dialeto; esta procura explicitar todos os detalhes articulatórios observados. Assim, a pronúncia de uma palavra como “sábado” por um dos informantes da pesquisa, quando transcrita, neste trabalho, aparecerá assim: [ˈsabu] – modelo que não evidencia propriedades secundárias como labialização da consoante ou a duração, o desvozeamento ou a tensão das vogais que compõem a palavra, conforme demonstra esta outra maneira: [ˈsa.b^wu].

6.1.2 Os informantes

A pesquisa foi realizada com estudantes da primeira e da quarta séries do primeiro ciclo do ensino fundamental, nascidos e residentes nestas áreas, numa faixa etária média entre sete e doze anos, filhos de pais originários da zona rural, analfabetos ou que estudaram, no máximo, até o antigo ginásio. As turmas em que os informantes estudavam eram multisseriadas, com a seguinte distribuição: no turno matutino, reúnem-se alunos do pré-escolar, da alfabetização e da primeira série; no turno vespertino, estudam juntos os alunos da segunda, terceira e quarta série. A *Amostra I* e a *Amostra II* ficaram igualmente divididas em dois grupos:

Grupo 1 – Escola Municipal Riachão do Pereira (E1)

- Subgrupo 1 – quatro alunos (dois deles meninos) da primeira série;
- Subgrupo 2 – duas alunas da quarta série. Neste caso, o número se deve ao fato de que aquele era o número total de alunos matriculados na série em questão quando da gravação das entrevistas (2004). Buscando uma (das muitas...) explicações para a situação, levantamos uma hipótese que, embora ainda não suficientemente comprovada, parece ser plausível e já foi bastante discutida em trabalhos como o de Soares (1986) e Bortoni-Ricardo (2004): de um modo geral, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e em parte pelas nossas observações, na zona rural, o número de alunos matriculados na última série do segundo ciclo do ensino fundamental é bastante reduzido. Vários fatores podem estar relacionados a esse fato. Um deles, que interessa diretamente a este trabalho, pode ser a linguagem: ou seja, como aqueles alunos adquirirem em seu cotidiano uma norma que, embora contenha traços que estão presentes nas normas consideradas cultas, apresenta também traços bem marcados e divergentes em relação à norma-padrão, empregada quase

que exclusivamente nos eventos de letramento no contexto escolar, terão alguma dificuldade em se adequar aos usos exigidos pelo sistema escolar, uma vez que esses se configuram como bastante formais, artificiais e, ao que parece, bem distantes das práticas cotidianas daquele grupo. Como se sabe, além da situação de heterogeneidade dialetal presente no ambiente escolar freqüentado por aqueles alunos, não raro há a situação de choque cultural, em que, mesmo sem intenção, o professor manifesta seu preconceito em relação aos alunos ou desenvolve seu trabalho com uma expectativa muito baixa em relação à turma, o que pode interferir nos resultados do trabalho e no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Grupo 2 – Escola Municipal João de Deus Araújo (E2):

- Subgrupo 3 – quatro alunos (dois deles meninos) da primeira série;
- Subgrupo 4 – quatro alunos (dois deles meninos) da quarta série.

6.2 CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS DADOS

Os dados que aqui estão sendo analisados são de natureza fonética e estão agrupados em fenômenos vocálicos e consonantais. Foram escolhidos a partir de dois critérios: a) influência de fatores diastráticos – nesse caso o objetivo era investigar não só aspectos referentes ao grau de ocorrência dos fenômenos na fala dos estudantes, mas também como e se esses fatos ocorrem na escrita monitorada, uma vez que, por serem bastante estigmatizados, os professores “policiam” com muito mais rigor a ocorrência desses fatos; b) possível influência de fatores estilísticos. Para a observação desse critério, foi escolhido o apagamento do *glide* no ditongo /ey/. Uma vez que é um fenômeno amplamente documentado na língua portuguesa, tanto em estudos sincrônicos, quanto diacrônicos, não estando, pois, sujeito à avaliação negativa por parte de falantes de outras

normas, poderia revelar o grau de consciência dos estudantes em relação ao uso de uma das formas variantes em um contexto formal.

6.3 VARIÁVEIS LINGÜÍSTICAS EM ESTUDO

Foram analisados o comportamento dos fonemas /λ/ e /l/, do ditongo /ey/ e da vogal postônica não final em palavras proparoxítonas. As variantes estão divididas em dois grupos:

1) Vocálicos:

a) Monotongação de /ey/ em palavras como *leite, queijo, peixe e bandeira*;

b) Síncopa da vogal postônica não-final em vocábulos proparoxítonos, como *árvore, helicóptero, óculos, ônibus e xícara*.

2) Consonantais:

a) Iotização de /λ/ em palavras como *abelha, alho, coelho, mulher e palhaço*;

b) Rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + lateral, como *bicicleta, flecha, flor e óculos*.

6.4 VARIÁVEIS EXTRALINGÜÍSTICAS

a) nível de escolaridade dos falantes;

b) procedência geográfica dos mesmos – embora todos eles sejam oriundos de áreas rurais, procura-se observar se há diferenças significativas quanto à frequência dos fatos estudados nas duas áreas investigadas;

c) aspecto estilístico.

Além dessas duas variáveis, no início do trabalho planejávamos estudar também atitude dos professores diante dos traços lingüísticos que marcam as áreas em que eles atuam. Para isso, realizamos algumas entrevistas (cf. Anexo D) com os professores das escolas que visitamos e também com os coordenadores de áreas, responsáveis pela supervisão do trabalho docente nessas e em outras escolas da área. Com alguns desses profissionais, inclusive, discutimos os resultados da pesquisa e tentamos observar quais as reações deles ao quadro de variação apresentado. Em virtude da falta de tempo e por julgarmos que ela necessita de um tratamento minucioso, não poderemos incluir a referida variável neste trabalho, deixando essa parte da análise para um momento posterior em que daremos prosseguimento a esta pesquisa.

Cabe uma última informação sobre a análise dos dados. Com se vê, embora o trabalho possua um cunho variacionista, não utilizamos o pacote de programas VARBRUL para medir o peso relativo de fatores lingüísticos ou extralingüísticos. Isso se deve ao seguinte: nosso objetivo principal era verificar a freqüência de uso dos fatos fonéticos investigados na fala e na escrita dos estudantes, em outras palavras, estávamos interessados em saber, já que os fatos são, como se verá a seguir, e ocorrência majoritária na fala dos estudantes e sofrem, no geral, de forte estigmatização, qual o papel da escola para a implementação da forma padrão na escrita dos alunos, possibilitando ainda uma análise do grau de interferência da fala na escrita desses estudantes. Em virtude disso (além de termos trabalhado com um número pequeno de dados), não selecionamos variáveis lingüísticas explanatórias para serem medidas pelo programa VARBRUL. No entanto, reconhecendo a importância da ferramenta para melhor avaliação dos fatores condicionadores dos fatos em questão, apresentamos, ao longo de nossa revisão bibliográfica, resultados de trabalhos que fizeram uma análise dos referidos fatos utilizando o VARBRUL.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a descrição e a análise dos fatos fonéticos observados nas duas amostras que constituem o *corpus* estudado neste trabalho.

7.1 ANÁLISE DE FATOS VOCÁLICOS

7.1.1 A monotongação de /ey/

Como já se sabe, o *corpus* que aqui está sendo estudado está dividido em duas amostras: uma de língua falada (*Amostra I – LF*) e outra de língua escrita (*Amostra II – LE*). No que tange à monotongação, pode-se dizer que o fenômeno ocorre em todo o *corpus*, embora na *Amostra II* o nível de ocorrência seja bastante diminuto em relação aos dados de língua falada.

A escolha desse fenômeno para a nossa análise se deu por conta do seguinte: conforme observado, essa monotongação é sistemática e, pode-se afirmar, praticamente categórica em todos os falantes entrevistados. Mais do que isso: constitui um fato geral no português falado no Brasil, tanto nas normas de falantes das classes populares quanto nas normas de falantes considerados cultos, como demonstraram Bisol (1989 e 1994), Paiva (1998), Gonçalves (1997), Silva (2004) e outros. Ou seja: o fato aparece nos dois extremos do contínuo *rurbano* – tanto nas variedades utilizadas por falantes de origem rural e de baixa ou nenhuma escolaridade quanto nas variedades empregadas por falantes de origem urbana e de alta escolarização (BORTONI-RICARDO, 2004). Diante disso, considerou-se que seria interessante observar se, na utilização escrita dos informantes da pesquisa, o fato se refletiria com o mesmo grau de incidência, o que permitiria, inclusive, avaliar o grau de consciência do falante/escrevente

quanto à manutenção ou não do ditongo em modalidades diferentes – fala e escrita – da realização lingüística, já que a monotongação de [ey], pelo menos em contextos não finais, conforme observado, não sofre influência de fatores diastráticos, não constituindo índice de diferenciação sociolingüística.

Num primeiro momento, supunha-se que, como o fenômeno não é estigmatizado e está presente também na fala dos professores, ele também ocorreria com alta frequência na modalidade escrita, atestando a influência da fala na escrita daqueles indivíduos – isso em relação a fatos pouco marcados como esse.

A seguir serão apresentados os dados encontrados nas duas amostras.

1) A monotongação de /ey/ na *Amostra I* (LF)

Tabela 4: A monotongação em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
Primeira	1	9	0
	2	6	0
	3	6	1
	4	8	0
	Total	29	1
	%	96,6	3,4
Quarta	5	13	1
	6	9	0
	-	-	-
	-	-	-
	Total	22	1
	%	95,65	4,35

Conforme já mencionado, esse fenômeno é bem geral no português do Brasil. Nos dados dessa amostra, a ocorrência do mesmo é praticamente categórica, como demonstra a tabela. Em E1, nos alunos de primeira série, o índice de monotongação chega a 96,6%, enquanto que nos alunos de quarta o fato atinge uma taxa de 95,65%. Na escola João de Deus Araújo (E2), nas duas séries, a monotongação é um fenômeno que ocorre em 100% das palavras que possuem o ditongo em sua forma padrão, como se pode observar⁶:

Tabela 5: A monotongação em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
Primeira	1	5	0
	2	10	0
	3	6	0
	4	5	0
	Total	26	0
	%	100	0
Quarta	5	6	0
	6	3	0
	7	7	0
	8	3	0
	Total	19	0
	%	100	0

Tais resultados já eram esperados quando se iniciou a pesquisa. Entretanto, uma questão que interessava era: considerando que o fato não sofre estigmatização e, ao menos em língua falada, não sofre o mesmo “policiamento” que outros fenômenos fonéticos, a exemplo do rotacismo da lateral em certos grupos silábicos, como se configuraria sua ocorrência em contextos de escrita monitorada? Os resultados a seguir respondem à questão.

⁶ As palavras pronunciadas, bem como uma análise de sua ocorrência no *corpus* se encontram no Anexo A (p.202) deste trabalho.

2) Monotongação de /ey/ na *Amostra II* (LE)

Palavras estudadas: ‘bandeira’, ‘leite’, ‘peixe’, ‘queijo’.

Observe-se que as palavras escolhidas apresentam os quatro contextos mais favorecedores para a ocorrência da monotongação, como já demonstrado no capítulo cinco.

Tabela 6: A monotongação em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
Primeira	1	1	3
	2	2	2
	3	0	4
	4	0	4
	Total	3	13
	%	18,75	81,25
Quarta	5	0	4
	6	0	4
	7	-	-
	8	-	-
	Total	0	8
	%	0	100

O que chama atenção nesses números é o alto índice de preservação do ditongo tanto nos alunos de primeira quanto nos alunos de quarta série, ou seja, a curva se inverte: a monotongação é bastante módica, algo que ocorre também nos dados referentes à Escola João de Deus Araújo, como demonstra a próxima tabela:

Tabela 7: A monotongação em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[e]	[ey]
primeira	1	0	4
	2	1	3
	3	4	0
	4	2	2
	Total	7	9
	%	43,75	56,25
quarta	5	0	4
	6	0	4
	7	0	4
	8	0	4
	Total	0	16
	%	0	100

Uma observação é que diversas pesquisas apontam que fatores sociolingüísticos não influenciam a monotongação do ditongo em dados de língua falada, o que também foi constatado nos dados desta pesquisa, em que a monotongação atingiu índices praticamente categóricos em ambas séries e em ambas as escolas. Entretanto, no que tange aos dados de língua escrita, o fenômeno parece sensível a aspectos extralingüísticos. A hipótese que norteou a escolha desses dois níveis escolares previa que, no primeiro ano de escolaridade, logo após a alfabetização, a discrepância entre a norma proposta pela escola e a norma empregada pelos estudantes seria maior que nos anos seguintes da escolarização, quando o impacto das diferenças entre as duas normas seria menor, o que proporcionaria a aquisição pelos estudantes de alguns aspectos, pelo menos os mais marcados, da norma padrão instituída no ambiente escolar. Observa-se que, ao que parece, o princípio é válido mesmo para o ditongo em questão (nos contextos propícios à monotongação), cuja ocorrência padrão raramente se dá na fala.

Assim, a partir desses resultados, percebe-se que a monotongação do ditongo, que ocorre com alguma frequência na escrita de alunos de primeira série, é bloqueada nos indivíduos que se encontram no último nível escolar do primeiro ciclo do ensino fundamental I, indicando, então, que o fator escolaridade é relevante para a manutenção do ditongo em contextos de escrita monitorada, como resume a tabela abaixo:

Tabela 8: Taxa de monotongação encontrada na *Amostra II* (LE)

Escolas	Variantes	
	[e]	[ey]
E1	3/24	21/24
E2	7/32	25/32
Total	10/56	46/56
%	17,85	82,15

Os números fornecidos acima permitem-nos observar que, em E1, a taxa de monongação é de 12,5%, ao passo que, em E2 o fato atinge 21,87%. Os trabalhos citados no capítulo cinco, bem como os dados apresentados nas tabelas, destacam a motongação em contextos fonéticos específicos – isso porque a monotongação de [ey], embora seja um fenômeno bastante produtivo no português falado do Brasil, sofre fortes restrições contextuais. No *corpus* que aqui se analisa, foram encontradas algumas formas que constituem traços sociolinguísticos marcados. O fato se restringiu apenas à fala de um indivíduo, residente na Fazenda Riachão e estudante da primeira série. As formas encontradas foram: [mũ'te, tũ'me]. Bisol (1989) faz uma análise da monotongação em contexto final de palavra, mas observa que o fenômeno acontece em palavras como 'pônei', 'jóquei', 'jérsei' e outras, ou seja, o fenômeno atinge nomes. Dos trabalhos a que tivemos acesso até o momento, Paiva (1998b) faz uma referência ao fato, entretanto para afirmar que ele não ocorreu nenhuma vez no *corpus* que a autora estuda; somente

em Mota (1988), há uma observação de que a monotongação pode ocorrer em formas verbais de primeira pessoa, como no *corpus* que ela analisou e no nosso. Embora não possamos fazer observações mais precisas e melhor controladas, durante as visitas notamos que apenas os estudantes mais novos da Fazenda Riachão produzem esse tipo de monotongação com uma certa frequência, embora reduzida. Talvez a pouca ocorrência se deva ao fato de que o fenômeno é saliente, o que provoca estigmatização e seu conseqüente abandono, algo análogo ao que acontece com [ãĩ'mah, ku'hah, ide'vah] (por 'animal', 'curral', 'Ideval', respectivamente), formas encontradas apenas neste e em outro informante, aluno da mesma escola, residente na mesma área e da mesma idade – oito anos.

7.1.2 Síncope da vogal pós-tônica não-final em vocábulos proparoxítonos

Nas áreas que investigamos, a síncope é um fato bastante freqüente e é um fenômeno influenciado pelo fator escolaridade e pelo fator estilístico, conforme se pode observar mediante os dados apresentados a seguir.

1) Dados da *Amostra I* (LF)

Nesta amostra, foi observado que as palavras proparoxítonas estão sujeitas não só à síncope da vogal, mas também a um outro tipo de modificação que envolve uma permuta vocálica e consonantal. Uma palavra como relâmpago, por exemplo, pode ser realizada de duas formas: 1) [xɛ'lãpi], em que ocorre a supressão da vogal postônica juntamente com a sílaba restante, ou 2) [xɛ'lãpidu] (*vide* Anexo A, p. 205). Uma explicação que encontramos para essa segunda ocorrência é que, como demonstraram Ximenes (2004) e Amaral (2002), a síncope da

vogal média em um vocábulo proparoxítono só ocorre quando a sílaba resultante produz um ataque bem formado, ou seja, quando o grupo consonantal resultante é licenciado pelo sistema fonológico da língua portuguesa. Isso explica por que os contextos mais propícios à ocorrência da síncope são aqueles em que a vogal postônica é seguida de /ʁ/ ou de /l/. Já em “relâmpago”, se a vogal postônica fosse suprimida, o grupo consonantal resultante seria um ataque não licenciado pelo sistema: *pg. Algo similar ocorre com a palavra “ônibus”, que, no *corpus*, foi realizada [ˈõdʁibu(s)], [ˈõnibu]. Caso a síncope ocorresse nessa palavra, o ataque resultante – *nb – seria também mal formado, o que pode ser uma explicação plausível para as formas como a palavra se realizou.

Nas tabelas a seguir, ambas as alterações serão demonstradas separadamente: o apagamento da vogal será indicado como síncope e as outras modificações registradas serão rotuladas de “permuta”.

Tabela 9: Alterações em proparoxítonas em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	3	2	0
	2	5	2	0
	3	2	3	1
	4	7	3	1
	Total	17	10	2
	%	58,62	34,48	6,89
Quarta	5	2	0	4
	6	1	1	4
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	Total	3	1	8
	%	25	8,33	66,67

Tabela 10: Alterações em proparoxítonas em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	0	0	3
	2	1	2	2
	3	1	1	1
	4	3	1	0
	Total	5	4	6
	%	33,33	26,6	40
Quarta	5	0	0	5
	6	0	0	0
	7	1	2	1
	8	0	0	0
	Total	1	2	6
	%	11,11	22,22	66,66

Somando-se os números encontrados em E1 e E2, podemos chegar aos seguintes resultados:

- a) Os alunos de primeira série são responsáveis por 84,6% do total de síncopes encontradas na amostra, enquanto os da quarta série respondem por 15,38%;
- b) permuta: 82,35% para alunos de primeira e 17,64% para alunos de quarta;
- c) forma padrão: 36,36% para alunos de primeira e 63,64% para os de quarta.

Em termos mais gerais, as taxas de ocorrência do fenômeno podem ser resumidas no seguinte. Das 65 palavras sujeitas às alterações em questão, a) a síncope atinge 40%; b) a permuta foi observada em 26,15% dos vocábulos e c) 33,85% das palavras encontradas na amostra se realizaram em sua forma padrão.

Tais resultados evidenciam que as alterações em palavras proparoxítonas são um fato freqüente nos estudantes contatados e que à medida que a escolarização aumenta o índice de formas não-padrão tende a diminuir, isso mostra, portanto, que o fenômeno é sensível ao fator escolaridade. Observe-se ainda que, por ser um fato mais marcado, a sua ocorrência é menor em relação, por exemplo, à monotongação.

2) Dados da *Amostra II* (LE)

As palavras incluídas no teste dado aos alunos das duas escolas foram: ‘helicóptero’, ‘ônibus’, ‘árvore’, ‘xícara’, ‘óculos’. Nesta amostra, além da síncope, as proparoxítonas estão sujeitas às mesmas alterações que foram observadas na *Amostra I*. As tabelas abaixo apresentadas evidenciam os resultados numéricos encontrados nesta amostra. Foram selecionados a partir da observação de como os alunos escreveram as formas em questão, de modo que cada tabela apresenta dados referentes à representação escrita padrão e não-padrão das palavras anotadas pelos alunos.

Tabela 11: Alterações em proparoxítonas em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	4	1	0
	2	3	0	2
	3	1	1	2
	4	0	1	3
	Total	8	3	7
	%	44,44	16,66	38,88
Quarta	5	0	1	4
	6	0	0	5
	-			
	-			
	Total	0	1	9
%	0	10	90	

Os dados da tabela indicam que, nos alunos de primeira série daquela escola, a representação escrita padrão das palavras testadas ocorre num índice 38,88%. Em termos gerais, nesse grupo, o conjunto de alterações nas proparoxítonas atinge um índice de 61,12% das palavras analisadas. Na *Amostra I*, nesse mesmo grupo, as alterações somam 93,1%, o que confirma a hipótese de que o ambiente escolar e o contexto de monitoração escrita influenciam os níveis de ocorrência do fenômeno. Entretanto, importa ressaltar que o índice de ocorrência das alterações nas proparoxítonas nos dados de língua escrita é o mais alto em comparação com os outros fatos na *Amostra II*, o que pode sinalizar ser esse fato uma das marcas da norma em estudo. O oposto ocorre entre os alunos da quarta série, em que a síncope não aparece. No uso desses alunos foram observadas outras alterações, algo que não ultrapassa os 10%. Numa comparação com os dados da *Amostra I*, nota-se que a síncope, entre os alunos de quarta série, na amostra de língua falada, atinge cerca de 25%, e as alternâncias, aproximadamente, 9%, sendo que a forma padrão ocorre num nível de 66,66%. Isso parece demonstrar que o contexto de utilização formal da escrita é bastante favorecedor para a utilização de certos aspectos da norma-padrão pelos estudantes observados. Vejamos agora os dados referentes aos alunos de E2.

Tabela 12: Alterações em proparoxítonas em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	1	0	0	5
	2	2	0	3
	3	3	1	1
	4	2	1	2
	Total	7	2	11
	%	35	10	55
Quarta	5	0	0	5
	6	0	0	5
	7	0	0	5
	8	0	0	5
	Total	0	0	20
	%	0	0	100

Os números mostram que a síncope ocorre sempre mais do que as outras alterações nos alunos de primeira série. Nesta escola, nota-se que há um equilíbrio na utilização das formas padrão e não-padrão pelos alunos daquela série. Quanto aos alunos de quarta série, observa-se que a forma padrão ocorre com exclusividade, confirmando a tendência de maior utilização da forma de prestígio à medida que o nível de escolaridade aumenta. É o que demonstra a tabela abaixo, que apresenta um confronto geral entre os usos dos alunos de primeira e de quarta série das duas escolas.

Tabela 13: Taxas gerais de alterações em proparoxítonas por nível escolar – *Amostra de língua escrita*

Séries	Escolas	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Primeira	E1	8	3	7
	E2	7	2	11
	Total	15	5	18
	%	39,47	13,15	47,36
Quarta	E1	0	1	9
	E2	0	0	20
	Total	0	1	29
	%	0	3,33	96,67

7.2 ANÁLISE DOS FATOS CONSONANTAIS

7.2.1 A iotização do fonema /λ/

1) A iotização de /λ/ na *Amostra I*

As tabelas seguir demonstram que esse é mais um fato de larga ocorrência na *Amostra de língua falada* suscetível à influência do fator escolaridade e do fator estilístico.

Tabela 14: A iotização em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	1	13	0
	2	4	3
	3	4	2
	4	4	7
	Total	25	12
	%	67,56	32,44
Quarta	5	5	12
	6	6	5
	-	-	-
	-	-	-
	Total	11	17
	%	39,28	60,72

A tabela acima mostra a distribuição do fato entre os níveis escolares selecionados pela pesquisa. Observa-se que, no início da escolarização, há um nível alto de ocorrência da iotização – aproximadamente 70% dos casos; com o aumento da escolarização, a forma padrão passa a correr em cerca de 60% dos casos, o que demonstra como o fenômeno é sensível ao fator escolaridade. Vejamos como os dados se apresentam na escola João de Deus.

Tabela 15: A iotização em alunos de Alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	1	1	6
	2	7	4
	3	4	0
	4	5	2
	Total	17	12
	%	58,62	41,38

Quarta	5	0	4
	6	1	2
	7	7	6
	8	4	3
	Total	12	15
	%	44,44	55,55

A tabela mostra que, nos alunos de primeira série, a presença da forma não-padrão é majoritária, atingindo cerca de 60%. Quanto aos alunos de quarta série, vê-se que a utilização da forma não-padrão é menor (cerca de 44,5%) do que a utilização da forma padrão, que foi utilizada num percentual de 55,5%. Em resumo, quanto ao fator escolaridade, conforme torna evidente a tabela abaixo, os dados permitem concluir que, se, por um lado, o fenômeno da iotização parece não ser influenciado por fatores de natureza fonética, por outro lado, é bastante influenciado pelo fator escolaridade, já que os alunos de primeira iotizaram muito mais (numa média de 64%) que os alunos de quarta série, que iotizaram não mais que 42% dos vocábulos sujeitos ao fato:

Tabela 16: Taxa geral de Iotização por nível escolar

Séries	Escolas	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	E1 + E2	42/66	24/66
	Total %	63,63	36,36
Quarta	E1 + E2	23/55	32/55
	Total %	41,81	58,18

Em termos globais, os números mostram que há um equilíbrio entre as taxas de iotização e de manutenção da pronúncia padrão: num total de 121 palavras, 65 foram iotizadas, o que corresponde a uma taxa de 53,71%. Esse estado de coisas parece evidenciar que os jovens

falantes possuem algum grau de consciência de que algumas formas que utilizam em seu vernáculo apresentam-se de modo diferente das formas oferecidas pela escola (uma descrição mais detalhada da distribuição de cada palavra pela amostra pode ser vista no Anexo A, p. 199).

2) A iotização de /λ/ na *Amostra de língua escrita*

A seguir, mostraremos as hipóteses gráficas apresentadas pelos estudantes para representar palavras que apresentam o fonema /λ/. O teste aplicado em cada uma das escolas permitia observar a escrita das palavras *abelha*, *alho*, *coelho*, *mulher* e *palhaço*.

Uma das hipóteses levantadas previa a menor ocorrência da forma padrão em ambos os grupos, mas esperava-se que a diferença de emprego dessa forma entre as séries fosse maior. Os números a seguir evidenciam os resultados encontrados.

Tabela 17: A iotização em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[y]	[λ]
Primeira	1	1	4
	2	2	3
	3	1	4
	4	0	5
	Total	4	16
	%	20	80
Quarta	5	0	5
	6	0	5
	-	-	-
	-	-	-
	Total	0	10
	%	0	100

As tabelas mostram os percentuais de iotização encontrados nos testes realizados com os estudantes das duas séries da E1. Os resultados indicam que a forma padrão das palavras em análise ocorre num percentual de 80% nos estudantes da primeira série e é categórica nos demais. Observa-se, pois, que o contexto de letramento contribui para que a ocorrência da forma padrão seja majoritária nos dois grupos, situação oposta ao que acontece na *Amostra I* e que confirma a hipótese referente a esse fato esboçada para essa amostra.

Quanto aos dados encontrados na Escola João de Deus Araújo, observou-se que, nesta escola, a iotização praticamente não ocorre. Isso demonstra, de modo análogo ao que ocorre na *Amostra de língua falada*, que há uma diferença entre os fatos em estudo nas áreas investigadas pela pesquisa. Ou seja: a área em que se localiza E1 apresenta mais dados discrepantes em relação à norma padrão que a área onde fica E2.

7.2.2 O rotacismo de /l/ em grupos silábicos constituídos de consoante + líquida, como *bicicleta, flecha e flor*

O fenômeno do rotacismo em grupos consonantais formados por consoantes oclusivas ou fricativas seguidas de líquida tem sido estudado em seus aspectos sincrônico e diacrônico. É um fato documentado em várias áreas do Brasil, a exemplo do Rio de Janeiro (MOLLICA e PAIVA, 1991) e da Bahia (como pretende demonstrar este trabalho) e é registrado como um fato que acontecia no latim vulgar e na passagem do latim ao português, de acordo Silva Neto (1956), Câmara Jr (1975) e Coutinho (1976), conforme discutido no capítulo cinco deste trabalho.

No *corpus* aqui estudado, o rotacismo é um fato bem freqüente , como evidenciam as tabelas abaixo, referentes às duas amostras que compõem o *corpus* da pesquisa.

1) Rotacismo de /l/ na *Amostra de língua falada*

Tabela 18: O rotacismo em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[ʎ]	[l]
Primeira	1	6	0
	2	4	1
	3	4	1
	4	3	1
	Total	17	3
	%	85	15
Quarta	5	2	3
	6	2	4
	-	-	-
	-	-	-
	Total	4	6
	%	36,36	63,63

Tabela 19: O rotacismo em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[ʎ]	[l]
Primeira	1	0	1
	2	0	0
	3	1	0
	4	2	0
	Total	3	1
	%	75	25
Quarta	5	0	1
	6	0	1
	7	3	2
	8	0	2
	Total	3	6
	%	33,33	66,66

As tabelas evidenciam que o rotacismo atinge índices médios acima de 83% em alunos no início da escolarização. Nos alunos com maior tempo de estada na escola, embora o fenômeno permaneça, o índice chega a 33,3%

As palavras que sofreram rotacismo foram: “bicicreta”, ‘fror’, ‘brusa’, ‘chicrete’, ‘pranta’, ‘froles’, ‘frete (flerte)’ e ‘probrema’ (cf Anexo A, p. 201). O fato ocorreu com os seguintes grupos:

- a) fl – em sílaba tônica, seguida de consoante aspirada;
- b) cl – em sílaba tônica, seguida de oclusiva alveolar desvozeada;
- c) bl – em sílaba tônica, seguida de fricativa ou nasal;
- d) pl – em sílaba tônica, seguida de oclusiva alveolar desvozeada.

Pelo que se observa, a ocorrência do fenômeno no *corpus* em análise se deu nos contextos selecionados como favorecedores, conforme destacaram Mollica e Paiva (1991).

2) Rotacismo de /l/ na *de língua escrita*

Palavras analisadas: *flecha, bicicleta, flor e óculos*.

Tabela 20: O rotacismo em alunos de E1

Séries	Informantes	Variantes	
		[ʃ]	[l]
Primeira	1	3	1
	2	1	3
	3	1	3
	4	2	2

	Total	7	9
	%	43,75	56,25
Quarta	5	0	5
	6	0	5
	-	-	-
	-	-	-
	Total	0	10
	%	0	100

Tabela 21: O rotacismo em alunos de E2

Séries	Informantes	Variantes	
		[⚙]	[1]
Primeira	1	0	4
	2	0	4
	3	0	4
	4	1	3
	Total	1	15
	%	6,25	93,75
Quarta	5	0	4
	6	0	4
	7	0	4
	8	0	4
	Total	0	16
	%	0	100

As tabelas mostram que o rotacismo em dados da variedade escrita não supera o emprego da forma padrão pelos alunos, que chega a atingir um índice acima de 90% de uso – isso nos testes aplicados aos alunos de primeira série. No caso dos alunos de quarta, a forma padrão tem ocorrência exclusiva nos alunos das duas escolas, como evidenciaram as tabelas.

Em termos gerais, nesta amostra, a utilização da forma padrão é majoritária, atingindo 85,72% dos itens lexicais sujeitos ao fenômeno, como se vê abaixo.

Tabela 22: Taxa geral de ocorrência do rotacismo

Escolas	Variantes	
	[ʒ]	[j]
E1	7/8	17/48
E2	1/8	31/48
Total %	14,28	85,72

Esses dados mostram o quanto o fator escolarização influencia positivamente no emprego da forma padrão, mesmo de itens lexicais cuja realização oral não-padrão parece ser a marca dos dialetos que estamos investigando.

7.3 A DISTRIBUIÇÃO DOS FATOS NAS ÁREAS EM ESTUDO

Esta seção limita-se a mostrar em qual das duas áreas investigadas há maior ocorrência dos fatos fonéticos em estudo. Embora ambas as áreas sejam rurais e os fatos tenham sido escolhidos basicamente em virtude de seu aspecto diastrático, durante a pesquisa surgiu o interesse em verificar qual das duas áreas apresentava uma norma mais discrepante em relação à padrão. Por isso, a seção não pretende atribuir um traço diatópico aos fenômenos e nem fornecer maiores explicações ou generalizações, uma vez que os dados não permitem.

Os números demonstram, no geral, que os alunos de E1, nas duas amostras, discrepam mais em relação à norma-padrão do que os alunos de E2. Um fator que pode ser uma explicação plausível é que, conforme notamos nas visitas que fizemos, na área em que se situa E2 há um fluxo bastante intenso de veículos e de trabalhadores ligados à exploração de petróleo, já que diversas empresas do ramo prestam serviço à Petrobras, que tem várias bases de operação nessa área. Na fazenda em que se encontra E1, o fluxo já é menor, uma vez que não há empresas

operando nas imediações da escola, além de que os informantes costumam se deslocar menos em direção à zona urbana do município do que os de E2. Vejamos alguns resultados.

Conforme as tabelas 05 e 06 acima, na *Amostra de língua falada*, os alunos de E1 produzem mais alterações nos vocábulos sujeitos à síncope da vogal postônica do que os alunos de E2. Na outra amostra, verifica-se que os alunos residentes na área em que se localiza a escola 1 empregam menos a forma padrão que os alunos da área onde se situa a escola 2:

Tabela 23: Níveis de alterações em proparoxítonas áreas de E1 e E2 – *Amostra de língua escrita*

Áreas	Escolas	Variantes		
		Síncope	Permuta	Padrão
Fazenda Riachão	E1	8/28	4/28	16/28
	Total %	28,57	14,28	57,14
Fazenda Veado	E2	7/40	2/40	31/40
	Total %	17,5	5	77,5

Conforme demonstram esses números, os fatos em questão ocorrem em níveis diferentes nas áreas investigadas. Enquanto em E1 a utilização da forma padrão não atinge 50%, em E2, esse percentual chega a 77%. Resultados parecidos são encontrados também em relação à iotização:

Tabela 24: Taxa de iotização nas áreas de E1 e E2

Áreas	Escolas	Variantes	
		[y]	[λ]
Fazenda Riachão	E1	36/65	29/65
	Total %	55,38	44,61
Fazenda Veado	E2	29/56	27/56
	Total %	51,78	48,21

A tendência demonstrada acima se confirma também nos dados da *Amostra de língua escrita*. Quanto ao rotacismo, os dados da *Amostra de língua falada* revelam que os alunos de E1 rotacizam um pouco mais (67,74%) que os alunos de E2 (46,15%). Essa tendência também se verifica nos dados da outra amostra.

Uma ampliação nos dados e um estudo mais detalhado acerca dos antecedentes históricos das áreas em questão, além de um maior conhecimento da dinâmica sócio-econômica da população dessas áreas, poderá fornecer explicações mais bem fundamentadas para o quadro apresentado aqui. Na seção seguinte apresentaremos um resumo da ocorrência geral dos fatos investigados neste trabalho.

7.4 RESULTADOS GERAIS

As tabelas abaixo mostram os números globais de ocorrência de palavras sujeitas a cada um dos fatos analisados nas duas amostras, bem como o índice de realização não-padrão dessas mesmas formas.

Tabela 25: Número geral de ocorrência dos fatos na *Amostra de língua falada*

Fatos	E1		E2		Total geral		%
	TP	FNP	TP	FNP	palavras	FNP	
Monotongação	53	51	45	45	98	96	95
Alt. Proparox.	41	31	24	12	65	43	66,15
Iotização	65	36	56	29	121	65	53,71
Rotacismo	31	21	13	6	44	27	61,36

TP = total de palavras encontradas sujeitas ao fato em questão; FNP = formas não-padrão

Tabela 26: Número geral de ocorrência dos fatos na *Amostra de língua escrita*

Fatos	E1		E2		Total geral		%
	TP	FNP	TP	FNP	TP	FNP	
Monotongação	24	3	32	7	56	10	17,85
Alt. Proparox.	30	3	40	10	70	13	18,57
Iotização	30	4	40	0	70	4	5,71
Rotacismo	24	7	32	1	56	8	14,28

Como se observa na primeira amostra, as formas não-padrão superam a ocorrência das formas padrão, embora, em alguns casos (iotização e rotacismo), essa diferença não seja muito grande, o que pode estar indicando já na oralidade dos informantes a influência dos padrões lingüísticos escolares. Embora estejamos admitindo que a influência da escola no que tange à assimilação de um dialeto oral próximo à norma-padrão por esses indivíduos seja bastante diminuta, consideramos que alguns aspectos são adquiridos, o evidencia que a chamada impermeabilidade entre dialetos é um fator que deve ser relativizado. Nos dados da amostra de língua escrita, pode-se notar a força da escola, justamente porque a situação em que os informantes se encontravam no momento de suas produções era de letramento, marcado pela exigência de um estilo bastante diferente daquele em que a fala coloquial ocorre. Esse é o motivo pelo qual os percentuais de ocorrência das formas não padrão caem sensivelmente. Outra inferência permitida pelos números é que a escolarização atua positivamente em ambas as amostras para todos fatos que sofrem de forte estigmatização. Quanto à monotongação, o que surpreende é que esse fato ocorre num índice muito pequeno na segunda amostra em relação às nossas expectativas: no início, pensávamos que, por ser pouco policiado, esse fato teria o maior índice de ocorrência naquela amostra – e ocorreu justamente o oposto, embora este ainda seja um dos fatos que mais ocorreram nesta amostra. Uma explicação pode ser atribuída ao fato de que, apesar de a monotongação ser uma regra invisível para os professores no contexto oral, na

escrita, em virtude da forma gráfica e da própria estigmatização que sofrem os alunos que cometem alguma infração nesse aspecto, a monotomagem passa a ser saliente, exigindo dos professores e dos alunos maior cuidado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tentou apresentar aspectos fonéticos em variação na fala espontânea e na escrita monitorada de quatorze estudantes residentes em duas áreas rurais do município de Catu-Bahia. Tentou-se também discutir algumas questões relacionadas às conseqüências pedagógicas da variação lingüística instalada no ambiente escolar como realidade evidentemente inevitável, pondo em confronto duas grandes entidades lingüísticas: a norma-padrão e o vernáculo do escolar.

A respeito das possíveis conclusões a que o trabalho pode conduzir, importa registrar que o universo de atuação desta pesquisa se restringiu a apenas duas escolas situadas em diferentes áreas rurais de uma cidade do interior baiano. A conseqüência óbvia disso decorrente é que o grau de generalização das considerações que serão delineadas aqui é bastante modesto e até mesmo muito restrito, embora, como se sabe e se tem demonstrado mediante várias outras pesquisas, os fatos fonéticos aqui descritos façam parte do conjunto de características que marcam o português do Brasil em geral.

Acreditamos, entretanto, que a importância do trabalho pode ser encontrada no fato de este pôr em evidência, como tantos outros o fizeram, a situação diglössica que é marca da sociedade e da escola brasileiras e a necessidade de uma atuação mais pontual dos lingüistas no que tange à divulgação de seus achados, tanto nos meios escolares quanto na sociedade em geral, pois a tão desejável mudança no ensino de língua portuguesa – se é esta possível – tem como condição *sine qua non* a mobilização conjunta dos lingüistas, dos professores de língua portuguesa, mais especificamente, dos profissionais da educação e das outras camadas da

população em geral, haja vista o fato de que questões relacionadas à língua, se não sempre, muito freqüentemente são vistas e até resolvidas menos pelo aspecto científico do que pelo político.

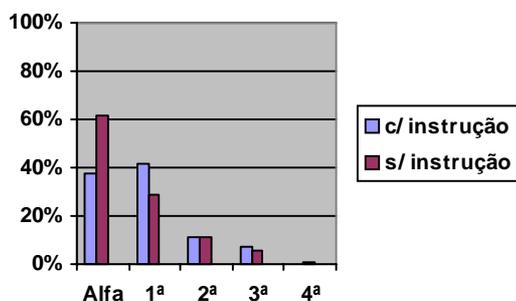
Mollica (2003, p.11), ao propor um trabalho de aplicação pedagógica de pesquisas no campo da sociolinguística, levantou algumas questões que podem ser consideradas aqui:

a) os conhecimentos resultantes da pesquisa podem subsidiar a formação de profissionais? b) as verdades científicas são “verdades pedagógicas”? c) é possível aproveitar o conhecimento acadêmico para as atividades fim? d) como construir material pedagógico-instrucional a partir de conhecimentos acadêmicos consolidados? e) há diferença entre a aprendizagem, na escrita, de representação gráfica de processos que se mostram estáveis em comparação com a aprendizagem de regras que se encontram em mudança? f) os níveis morfo sintático e discursivo devem ser trabalhados, na prática, de forma similar aos processos relativos ao nível fonológico? g) como contribuir na relação pesquisa / ação pedagógica também na língua falada?

A autora atribui a importância e a existência de todas essas questões à realidade a que vários trabalhos e também nós fizemos alusão: há uma diferença considerável entre a norma que a escola procura ensinar e que ocorre na escrita monitorada e as normas que os alunos levam aos bancos escolares.

Num trabalho intitulado *A influência da fala na alfabetização*, Mollica (2000) fez uma testagem da supressão das semivogais /y/ e /w/ nos ditongos /ey/ e /ow/. A autora elaborou um teste “onde pudesse verificar se as crianças de 1ª a 4ª série redigem da mesma forma como falam” (p. 55). Os vocábulos que continham o ditongo /ey/ foram os seguintes: ‘peixe’, ‘feijão’, ‘cadeira’, ‘queijo’, ‘cozinheiro’ e ‘brigadeiro’. Os resultados encontrados por ela serão apresentados a seguir, num gráfico transcrito de Mollica (2000, p. 57):

Gráfico 1: Índice de monotongação de /ey/, na escrita, em relação à escolaridade no 1º grau considerando o controle de *com* e sem instrução (Centro Integrado de educação Pública – CIEP Gregório Bezerra)



Mollica explica assim os dados:

Quanto à escolaridade, as turmas de alfabetização e da 1ª série não são sensíveis a um comando explícito sobre a influência da fala na escrita. Só a partir da 2ª série é que os alunos começam a assimilar as diferenças entre o oral e o escrito, ainda mais se se fornece informação sobre o fato de ter que representar grafematicamente com *i* e com *u* segmentos que nem sempre são realizados na fala (p.58).

Ou seja: o trabalho põe em destaque um fato que se relaciona a uma hipótese apresentada aqui: à medida que os estudantes avançam na escolarização, pelo menos em contextos monitorados escritos, os estudantes tornam-se sensíveis ao comando linguístico escolar.

Em outro trabalho, que abrange os níveis fonético-fonológico, morfossintático e discursivo, Mollica (2003) apresenta resultados de testes realizados com indivíduos de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, apontando como positivas as respostas às questões propostas. Para o que pretendemos demonstrar, destacaremos aqui apenas alguns aspectos relativos à pesquisa sobre a vibrante /R/ em posição final e medial.

A metodologia utilizada, similar à utilizada pela autora em Mollica (2000), consistiu em aplicar um teste em que alunos da primeira à quarta séries do ensino fundamental I, dividida cada turma em dois grupos (um instruído acerca da variação e outro sem instrução), tinham que grafar, de acordo com as figuras, as palavras que completavam as lacunas do teste. Tais lacunas previam a realização da vibrante em posição final e medial. Uma das hipóteses levantadas pela autora é que fatos lingüísticos em mudança devem ser tratados, em relação aos fatos em variação estável, de forma diferenciada pelo professor, porque os educandos são mais resistentes a incorporá-los. Decorrente dessa, outra hipótese é levantada: “o auxílio através de reforço à monitoração, que normalmente já é feita na alfabetização, diminui o percentual de realização do fenômeno” (p. 47). A seguir, mostraremos alguns resultados encontrados pela autora e tentaremos demonstrar que eles podem ser associados a uma das hipóteses que levantamos para o nosso trabalho. As duas tabelas abaixo, cuja numeração não coincide com a atribuída pela autora, foram reproduzidas de Mollica (2003, p.33):

Tabela 27: Escola Municipal Albert Sabin
Índice de representação, na escrita, da *Vibrante /R/ final* – grupo com e sem instrução

GRUPOS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Com instrução	178/300 = 59,33%	134/127 = 61,75%	232/283 = 81,97%	224/289 = 77,5%
Sem instrução	98/187 = 52,4%	11/168 = 66,07%	213/272 = 78,3%	267/309 = 86%

Tabela 28: Escola Municipal Albert Sabin
Índice de representação, na escrita, da *Vibrante /R/ medial* – grupo com e sem instrução

GRUPOS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Com instrução	199/251 = 79,28%	159/174 = 91,37%	217/225 = 96,44%	229/230 = 99,56%
Sem instrução	130/177 = 73,44%	126/144 = 87,5%	205/217 = 94,47%	227/230 = 98,6%

Com esses números, está convencida a autora de que, embora na Tabela 27, na segunda e quarta séries, a o fator instrução não tenha atuado do modo esperado, no contexto medial, os grupos monitorados recuperam na escrita, mais que o outro grupo, a vibrante medial – o que confirma que o fator instrução é importante e atua positivamente. Outra conclusão bastante pertinente, explica esse quadro: uma vez que o cancelamento da vibrante em contexto final é uma mudança na fala que está mais avançada, a recuperação, na escrita, da consoante neste contexto é mais difícil, o que reforça a tese de que o professor, nesses casos, deve fazer um trabalho mais insistente. Segundo a própria autora, essa mudança se enquadra numa tendência mais geral de simplificação estrutural da sílaba no sistema fonológico do português, em que a configuração seria: $CVC > CV$, $VC > \emptyset$, $CVS > CV$.

Nesse caso pode-se enquadrar a monotongação de /ow/ e /ey/. Como observou Paiva (1998) e Mollica (2000), monotongação de /ow/ é irrestrita, não sendo influenciada pelo contexto. Ao contrário, a monotongação de /ey/, apesar de bastante freqüente e geral no PB, ainda sofre influência do contexto, constituindo mais um processo de variação estável do que mudança em curso. Entendemos, então, que, no que se refere ao nosso trabalho, a alta freqüência de /ey/ nos dados da escrita pode ser explicada como sendo decorrente desse fator, uma vez que, diferentemente do método empregado por Mollica, apesar de assegurarmos o grau de formalidade da situação em que nossos testes foram empregados, não fornecemos instrução aos alunos.

Uma das hipóteses que tentamos defender neste trabalho (e que já mencionamos acima) é que, à medida que os alunos avançam na escolarização, os desvios em relação à norma padrão, na escrita monitorada, serão menores. Isso não significa, entretanto, que a utilização da norma-padrão pelos alunos em sua fala espontânea acontecerá nos níveis desejados pela escola e

pela sociedade, embora reconheçamos que, em alguns aspectos, a utilização do repertório oferecido pela escola realmente acontecerá. Isso nos conduz a uma segunda hipótese: a de que a interpenetração entre os dialetos padrão (veiculado pela escola) e não-padrão (utilizado pelos alunos) se dá, mas de modo relativo. E isso pode ser atribuído ao que Bortoni-Ricardo (2002) chamou de contínuo oralidade/letramento. Ou seja, a aquisição e maior utilização de aspectos da norma-padrão pelos estudantes em questão nesta pesquisa acontecerá nos registros que são mais marcados pelas características de letramento, uma vez que ambos os dialetos – tanto o da escola quanto o vernáculo dos alunos em questão – são componentes funcionais e cumprem papéis sociais diferenciados.

Mesmo correndo o risco de, neste caso, incorrer numa generalização apressada, ao tempo em que vinculamos nossa afirmação apenas ao assunto de que trata o texto da autora, entendemos que os números encontrados por Mollica (2000, 2003), apresentados acima no gráfico e nas tabelas 27 e 28, parecem corroborar nossa hipótese. Embora a autora defenda o forte papel da variável instrução para a recuperação do fonema em questão pelos alunos na escrita e não estejamos negando a sua importância, consideramos que a diferença em termos percentuais entre os grupos é bem diminuta. Isso nos autoriza a dizer que, só por estar numa situação de formalidade, portanto num contexto muito diferente do da fala espontânea, os alunos, que reconhecem essa diferença, tendem a incorporar os usos recomendados pela escola, que aumentam consideravelmente à medida que aumentam os anos de escolaridade. Uma afirmação feita por Mollica (2003, p. 26) reforça o nosso argumento:

sejam em crianças ou adultos, o fatos ortográficos em análise [aféreses de *es-*, *em-* e *a-*, cancelamento da vibrante e da sibilante pós-vocálicas em posição medial e final, a monotongação de /ey/ e de /ow/, a desnasalização em sílaba travada, o rotacismo de /l/

> /R/ em grupos consonantais, o cancelamento de /R/ em grupos consonantais] são em geral resolvidos nos estágios fundamentais do letramento, embora na língua falada possam permanecer em variação durante toda a existência do indivíduo”.

Desse modo, pois, admitimos que, com o início da escolarização, embora esse processo não se dê sem traumas, o estudante adquire uma consciência bidialetal, que o faz se esforçar a utilizar o dialeto exigido pela escola no momento em que ele se envolve em alguma situação de letramento ou em alguma situação em que a cobrança escolar se faz presente, ou seja: quando ele é pressionado a isso. E tal consciência tende a aumentar. No nosso entender, o aluno desenvolve essa consciência bidialetal independentemente de uma prática que pretensamente se insere nos entornos do que ficou conhecido como bidialetalismo funcional (Soares, 2005). De acordo com essa proposta, o aluno seria levado a utilizar, oralmente, o dialeto de prestígio nas situações em que aquele lhe seria exigido, e utilizaria o seu vernáculo nas demais situações. Assumir tal proposta, do mesmo modo que assumir a idéia de que dialetos diferentes não se entrecruzam nunca, é, de acordo com nossa modesta compreensão, arriscada. Tentaremos explicar o porquê.

Uma das críticas mais bem fundamentadas à proposta funcionalista de Trubetzkoy está em Lucchesi (2004, p.95-6):

Em realidade, o que Trubetzkoy propõe em seu programa para a fonologia expressiva é um estudo das variantes fônica da língua, socialmente condicionadas.

.....
Mas ao invés de buscar integrar essa variação em um sistema lingüístico heterogêneo, Trubetzkoy, fundado na concepção hegemônica de língua como um sistema homogêneo, vai postular a existência de vários sistemas fonológicos homogêneos e invariáveis [...]. E para dar conta do que ele chamou de “diversas formas expressivas dos mesmos sistemas”, propõe, para o que poderia ser analisado como variação estilística dentro do sistema heterogêneo, algo que se aproxima da noção de alternância de código (*code switching*) que o estruturalismo viria a desenvolver posteriormente também para dar conta da variação na estrutura lingüística.

Com essa observação, quer Lucchesi demonstrar que sempre que o estruturalismo buscava aproximar-se da dimensão sócio-histórica da língua, a concepção de sistema como algo homogêneo estava ameaçada pela evidente falta de comprovação empírica de algo como “vários sistemas fonológicos homogêneos e invariáveis”. Voltando ao que estávamos afirmando: queremos dizer que defender a utilização de dialetos bastante diferentes para situações diferentes ou defender que a aprendizagem de uma norma diferente pode se dar paralelamente à conservação do vernáculo, que estaria à disposição do indivíduo sempre que a situação fosse apropriada, é uma postura que, ao menos em seus tons mais radicais, se aproxima subjacentemente à formulação de Trubetzkoy, criticada acima.

Nossa posição não nega, pois, a diferenciação estilística a que uma norma se sujeita mediante a situação comunicativa em que se insere o falante. Apenas modaliza a afirmação de que dialetos não se interpenetram e rejeita em seu sentido mais extremo o bidialetalismo funcional como prática consistente e eficaz em termos de oralidade. Argumentamos em favor de que há o desenvolvimento de uma consciência bidialetal quando o indivíduo inicia seu processo de escolarização, que tende a aumentar e o faz, por conseguinte, utilizar-se de estilos diferentes (mas não totalmente) nas suas práticas de escrita monitorada e fala espontânea. Em situações de oralidade formal, a fala desses indivíduos pode se aproximar da norma proposta pela escola (o que decorre do próprio aumento dessa consciência bidialetal e está diretamente relacionado à escolarização) ou pode se dar mesmo que apresentem traços descontínuos em relação à norma-padrão; é o que acontece, por exemplo, com adultos sem escolaridade que se envolvem em situações formais como uma conversa com um médico, uma autoridade, um advogado *etc.* Nesse caso, a consciência bidialetal do indivíduo o leva a formalizar o discurso, em face de sua

competência comunicativa, ainda que este não disponha de certos recursos lingüísticos que são oferecidos e adquiridos mormente na escola.

Na seqüência, gostaríamos de destacar a necessidade da atualização do professor que está em sala de aula no que tange aos conhecimentos lingüísticos. E isso deve ser decorrente da aproximação entre o trabalho pedagógico e a pesquisa básica em lingüística. Novamente é Mollica (2003), a partir de sua prática, que mostra alguns efeitos de cursos de atualização profissional nessa área: a) o professor torna-se consciente de que a relação fala/escrita é fundamental para o alfabetizador; b) passa a compreender que os fatores que controlam o dinamismo da fala aplicam-se em fatos da escrita dos alunos; c) as questões de escrita não são problemas devidos ao acaso e, portanto, as ações pedagógicas (suas soluções) também não o são; d) para cada fato fonológico, gramatical ou discursivo, é possível utilizar uma nova metalinguagem; e) o acesso ao saber científico é indispensável, desde que direcionado e adequado a um público alvo definido.

Em sua *Análise e diagnose de erros no ensino de língua materna*, Bortoni-Ricardo (2005, p.54) postula algumas categorias de desvio em relação à norma-padrão que devem ser considerados pelo professor e que o podem conduzir a um trabalho mais eficaz. Esses desvios são agrupados em duas grandes categorias: 1) aqueles decorrentes do incipiente conhecimento do educando sobre as arbitrariedades de convenção do nosso sistema de escrita – os conhecidos “erros de ortografia”; 2) aqueles decorrentes da transferência de hábitos da fala para a escrita. Nessa segunda categoria a autora inclui desvios resultantes da influência de regras categóricas dos dialetos dos alunos e desvios resultantes da transferência de regras fonológicas categóricas (graduais e descontínuas).

Quanto a esse aspecto, nossa pesquisa nos permitiu notar que, no geral, os professores trabalham com esses aspectos, mas sem a observação sistemática. E isso nos faz concordar com Mollica (2003, p.141): “a escola é quase sempre competente na tarefa de exercitar, no âmbito da escrita, as variantes *standard* através da leitura e de outras estratégias didático-pedagógicas, mas tem sido um trabalho intuitivo e aleatório. Em muitos outros aspectos a escola não é bem sucedida.” Isso, para a autora reforça a tese de que a orientação dirigida aos alunos pode tornar sua aprendizagem mais eficaz no que tange à relação fala coloquial/escrita padrão. Adicionalmente, entendemos que isso reforça a nossa posição de que a orientação dirigida ao professor é igualmente imprescindível. E, cremos, a responsabilidade cabe aos lingüistas, uma vez que eles é que destinam seu tempo (porque podem e escolheram fazer isso) à compreensão, mediante um aparato teórico cientificamente embasado, dos fatos que caracterizam as línguas faladas e escritas nesse país.

Nessa direção, pois, compreendemos o seguinte: a situação diglössica existente no país, paralelamente ao próprio fosso que separa as classes mais abastadas economicamente das classes desfavorecidas, traduz-se nos bancos escolares mediante o fato de que cada vez mais os estudantes pobres que a ela vão se depararão com uma norma que, em muitos casos, pode parecer-lhes estrangeira – isso sobretudo em virtude de que, vivendo numa cultura eminentemente oral, em que os usos sociais da escrita não são tão recorrentes quanto os da fala, a escrita e bem como toda a cultura escolar não se fazem presente no cotidiano de suas relações sociais mais íntimas. É isso que explica, como evidenciaram os resultados desse estudo, a maior utilização por parte de um mesmo estudante – mesmo entre os de maior escolaridade – de formas não padrão em sua oralidade espontânea e uma também maior utilização de certos fatos da norma-padrão em contextos como a escrita monitorada.

Não estamos com isso dizendo que esses indivíduos não atribuem importância à escola ou à cultura letrada em geral, pelo contrário, no geral reconhecem a importância da escola para sua melhoria de vida. Mas, mesmo assim, em virtude de razões sócio-históricas cujas profundas raízes estão no berço da formação do Estado brasileiro, a orientação cultural desses estudantes, bem como de seus familiares, aponta para outras direções.

E quais as grandes conseqüências pedagógicas disso? 1) As aulas de língua portuguesa precisam se adequar a esta realidade e transformarem-se em um espaço de discussão de fatos sociolingüísticos, em que a produção oral e escrita dos estudantes seja central e trabalhada de modo a torná-los sujeitos seguros ao se expressarem e atentos ao fato de que mediante a sua fala e sua escrita podem participar diretamente na construção de circunstâncias sociais e políticas favoráveis a eles e aos seus; 2) O professor precisa ter consciência teórica e prática e um olhar social e politicamente aguçado para lidar com um ensino da norma que, em hipótese alguma, faça-o discriminar, rejeitar e anular o modo de expressão de sua clientela e, ao mesmo tempo, desperte nos alunos a sensibilidade para as avaliações sociais em relação ao seu e aos demais modos de expressão lingüística.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade (1994). Um estudo geolingüístico da iotização no português brasileiro. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londrina: Ed. UEL. p. 155-179.

AMARAL, Amadeu (1955). *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi.

AMARAL, Marisa Porto do (2002). A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EdPUCRS. p. 99-126.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (2000). Aspectos fonéticos e fonológicos do português não-padrão do Ceará: a despalatalização e iotização. In: GÄRTNER, Eberhard, HUNDT, Christine e BERGER, Axel Schön (Eds.). *Estudos de Geolingüística do Português Americano*. Frankfurt: TFM. p. 159-184.

ARAGÃO, Maria do Socorro; MENEZES, Cleuza (1984). *Atlas lingüístico da Paraíba*. Brasília: UFPB/CNPQ, coordenação editorial.

BAGNO, Marcos (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola.

BAGNO, Marcos (2002). Língua, História e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: *id* (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola. p. 63-92.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola.

BERENBLUM, Andréa (2003). *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.

BELINE, Ronald. A variação lingüística (2002). IN: Fiorin, José (Org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto. p.121-140.

BISOL, Leda (1989). O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 5, n. 2, p. 185-224.

BISOL, Leda (1991). O ditongo em português. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. São Paulo, n. 11, p. 51-58.

BISOL, Leda (1994). Ditongos derivados. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 123-140.

BORGES NETO, José (2004). *Ensaio de filosofia da lingüística*. São Paulo: Parábola.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2002). Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Parábola. p. 333-350.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005). *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolingüística e educação. São Paulo: Parábola.

BOUQUET, Simon (1997). *Introdução à leitura de Saussure*. Trad. Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia franco. São Paulo: Cultrix.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo (1991). *A geografia lingüística no Brasil*. São Paulo: Ática.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Vol. 2. Brasília: MEC, 1997.

CALVET, Lois-Jean (2002). *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso (1977). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso (1975). *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. (1986). Tinha Nascentes Razão? Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil. *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador, 5, p.49-59.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.) (1996). *Diversidade lingüística e ensino – Anais do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna*. Salvador: EdUFBa.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (1998). Atlas regionais e o AliB: questões de método. In: Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, 22, Bruxelas. *Actes...*Tübingen: Niemeyer, 2000. v. 3, p. 111-116.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (1999). A Dialectologia no Brasil: Perspectivas. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 5, n. Especial, p. 233-255.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (2001). Dialectologia: trilhas seguidas, caminhos a perseguir. *D. E. L. T. A.*, São Paulo, V. 17, p. 25-44, n. especial.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (2002). ‘Arco-íris’, ‘estrela cadente’ e ‘via-láctea’; que traçados fazem do português do Brasil? *Revista Portuguesa de Filologia*, V. XXIV, Coimbra, p. 77-99.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino e FERREIRA, Carlota da Silveira (1993). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino e FERREIRA, Carlota da Silveira (2000). *O Léxico rural. Glossários. Comentários*. Salvador: UFBA.

CARUSO, Pedro (1983). A iotização do [λ] segundo o Atlas Prévio dos Falares Baianos. *Alfa*. São Paulo, 27, p. 47-52.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. (1992). O português do Brasil. In: RODOLFO, I. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática. p.237-285.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (2001). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.

CHAGAS, Paulo (2002). A mudança lingüística. In: Fiorin, José (Org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos* São Paulo: Contexto, p.141-163.

CHAMBERS, J. K. e TRUDGILL, Peter (1994). *La dialectología*. Traducción: Carmen Morán Gonzalez. Madrid: Visor Libros.

COSERIU, Eugenio (1965). La geografia linguística. *Cuadernos Del Instituto Linguístico Latinoamericano*, Montevideo, n. 11.

COSERIU, Eugenio (1979a). *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença.

COSERIU, Eugenio (1979b). Sistema, norma e fala. In: Id. *Teoria da linguagem e lingüística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP. p.13-85.

COSERIU, Eugenio (1980). *Lições de Lingüística Geral*. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

COSERIU, Eugenio (1982). *Sentidos y tareas de la Dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

COUTINHO, Ismael de Lima (1976). *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

CUNHA, Celso (1968). *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

CUNHA, Celso (1985). *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (2001). *Nova Gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DAVID, Crystal (2000). *Dicionário de lingüística e fonética*. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

DIALECTOLOGIA. In: *Enciclopédia Mirador internacional*. São Paulo/Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. Vol 7. 1990. p. 3298.

DILLINGER, Mike. Forma e função na lingüística. *D.E.L.T.A.*, 1991, 7.1: 395-407

DUBOIS, Jean *et al* (1973). *Dicionário de lingüística*. Trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuina D. Ferreti, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elisabeth Leuba Salum e Valter Khedi. São Paulo: Cultrix.

FARACO, Carlos Alberto (1991). *Lingüística histórica*. São Paulo: Ática.

FERREIRA, C.; FREITAS, J.; MOTA, J.; ANDRADE, N.; CARDOSO, S.; ROLLEMBERG, V. e ROSSI, N. (1987). *Atlas Lingüístico de Sergipe*. Salvador: Universidade Federal da Bahia/ Fundação Estadual de Cultura de Sergipe.

FERREIRA, Manuela Barros *et al*. Variação lingüística: perspectiva dialectológica. In: FARIA, Isabel Hub *et al*. (Org.). *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996. p. 581-636.

FERREIRA NETTO, Waldemar (2001). *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra.

FIAD, Raquel Salek (1996). Diversidade e ensino. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EdUFBA. p. 45-66.

GONÇALVES, Carlos Alexandre V. (1997). Ditongos decrescentes: variação e ensino. *Revista de Estudos da linguagem*. Ano 6, n. 05, jan.-jun., p.159-192.

GUY, Gregory (1989). "On the nature and originis of popular brasilian portuguese", In: *Estudos sobre el Español de América y Linguística Afro-americana*, Bogotá: Instituto Caro y Cuervom, p. 227-245.

HOUAISS, Antonio (1985). *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: Unibrade – Centro de Cultura.

ILARI, Rodolfo (1997). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Walter; KLASSMANN, Mário; ALTENHOFEN, cléo (2002). *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil*. 2 v. Porto Alegre/Florianópolis/Curitiba: Ed.UFRGS/ Ed. UFSC/ Ed. UFPR.

LABOV, William (1972). *The study of nonstandard english*. Columbia University Press.

LEMLE, Miriam e NARO, Anthony Julius (1977). *Competências básicas do português*. Relatório Final apresentado às instituições Fundação Ford e Movimento Brasileiro de Alfabetização (Moblin). Rio de Janeiro: Fundação Ford.

LEWANDOWSKI, Theodor (1995). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Catedra.

LUCHESE, Dante (1994). Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 12: 17-28.

LUCHESE, Dante (1996). Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: Edufba, p. 69-80.

LUCHESE, Dante (1999). A questão da formação do português popular do Brasil: notícia de um estudo de caso. *A cor das letras*. Feira de Santana, n.3, p.73-110.

LUCHESE, Dante (2001). As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 17, vol. 1, p. 97-130.

LUCHESE, Dante (2002). Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo: Parábola. p.63-92.

LUCHESE, Dante (2003). O conceito de transmissão lingüística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia e ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras. p.273-284.

LUCHESE, Dante (2004). *Sistema, mudança e linguagem*. Um percurso na história da lingüística moderna. São Paulo: Parábola.

LÜDKE, Mega e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2000). O papel da lingüística no ensino de língua. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: Educ. p.53-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.23-50.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1991). *O português arcaico: fonologia*. São Paulo/Bahia: Contexto/EdUFBA.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1996a). *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto; Salvador: EdUFBA.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1996b). Variação, mudança e norma (movimentos no interior do português brasileiro). In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EdUFBA. p.19-43.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1999). Orientações Atuais da Lingüística Histórica Brasileira. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. especial, p.147-166.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2000). “Uma interpretação para a generalizada difusão da língua portuguesa no território brasileiro”, *Gragoatá*, n. 9.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2001). De fontes sócio-históricas para a história social lingüística do Brasil: em busca de indícios. In: *Para a História do Português Brasileiro*. Vol. II, Tomo II – Primeiros estudos, p.275-301.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2004). “*O português são dois...*”: *novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. Trad. de Maria da Glória de Moraes (2002). In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade*. São Paulo: FAPESP/UNICAMP.

MOLLICA, Maria Cecília (2000). *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (2003). *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação* São Paulo: Contexto.

MOLLICA, Maria Cecília (2003). *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

MOLLICA, Maria Cecília e PAIVA, Maria da Conceição de (1991). Restrições estruturais atuando na relação entre /L/ > /R/ e /R/ > 0 em grupos consonantais em português. *Boletim da ABRALIN*, nº 11, p. 181-189.

MONTEIRO, José Lemos (2000). *Para compreender Labov*. Pertópolis, Rj: Vozes.

MOTA, Jacyra (1988). Variação entre /ey/ e /e/ em Sergipe. In: FERREIRA, C. *et al. Diversidade o português do Brasil*. Estudos de Dialectologia rural e outros. Salvador: Centro Editorial e Didático/UFBA. p.143-148.

MOTA, Jacyra (2002). Monotongação/ditongação. XIX ENANPOLL, 30/06 – 01/07. Texto não publicado.

NARO, Anthony (1981). The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, LSA, 57m(1), p. 275-302.

NARO, Anthony e SCHERRE, Marta (1993). Sobre as origens do português popular do Brasil. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 9, n. Especial, p. 437-454.

OLIVEIRA, Simone Maria Rocha. O léxico da agricultura na interação verbal. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2004.

PAIVA, Maria da Conceição de; SCHERRE, Maria Marta Pereira (1999). Retrospectiva Sociolingüística: Contribuições do Peul. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 201-232.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de (1998a). Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de. e SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p. 219-236.

PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora de (1998b). Atuação das variáveis sociais na supressão da semivogal anterior nos ditongos decrescentes. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de. e SCHERRE, Maria Marta Pereira (Orgs.). *Padrões sociolingüísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. p.327-335.

PETTER, Margarida M. Taddoni. Africanismos no português do Brasil. In: Orlandi, Eni P. (Org.). *História das idéias lingüísticas no Brasil*. Campinas: Pontes; Cárceres: Unemat. p. 223-234.

PONTES, Ismael (1999). A variação [λ] ~ [y] no falar rural do norte do Paraná. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). *Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos*. Londina: Ed. UEL. p.143-154.

PRETTI, Dino (1997). *Sociolingüística: os níveis da fala: um estudo do diálogo na literatura brasileira*. São Paulo: EDUSP.

QUEDNAU, Laura Rosane (2002). A síncope e seus efeitos em latim e em português arcaico. In: BISOL, Leda e BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: Ed. PUCRS. p. 79-97.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.

RIBEIRO, Ilza (1999). A crise Brasileira no ensino da norma culta. In: *A cor das Letras*, Feira de Santana, n.3, p.101-122, dez.

RIBEIRO, José ; ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio; PASSINI, José ; GAIO, Antônio Pereira (1977). *Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Casa de Rui Barbosa; Universidade Federal de Juiz de Fora.

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah (1963). *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro.

SAUSSURE, Ferdinand de (1975). *Curso de lingüística geral* Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye, colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7. ed. São Paulo: Cultrix.

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

SCHILEBEN-LANGE, Brigitte (1996). Mudança e variação lingüística. In: MOTA, Jacyra e ROLLEMBERG, Vera (Orgs.). *Atas do I Congresso Internacional da Abralín*. UFBA, 11-16 de setembro de 1994, p. 63-70.

SILVA, Fabiana de Souza (2004). O processo de monotongação em João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. *Estudos sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB.

SILVA, Myrian Barbosa. A escola, a gramática e a norma (1996). In: MOTA, Jacyra e ROLLEMBERG, Vera (Orgs.). *Atas do I Congresso Internacional da Abralín*. UFBA, 11-16 de setembro de 1994, p.136-141.

SILVA NETO, Serafim da (1956). *Fontes do latim vulgar: o Appendix Probi*. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

SILVA NETO, Serafim da (1963). *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

SILVA, Thaís Cristófaró (2002). *Fonética e fonologia do português*. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educaionais. *Sinopses estatísticas da educação básica*. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em 12 nov. 2005.

SOARES, Magda Becker (1986). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

SOARES, Magda Becker (2001). Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A.

SOARES, Magda Becker (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. IN: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, p. 155-177.

SOARES, Magda Becker (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

TARALLO, Fernando (1993). Sobre a alegada origem crioula do português do Brasil: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: EdUnicamp. p. 35-68.

TARALLO, Fernando (2001). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática.

TASCA, Maria (2003). *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais*. Porto Alegre: EdPUCRS.

TEYSSIER, P. (1997). O português do Brasil. In: *id. História da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (1997). A não-concordância em dialetos populares: uma regra variável. *Graphos*, vol. 2, n. 1, jan.

WEINREICH, Uriel, LABOV, Wilian, HERZORG, Marvin. Empirical foundations for a theory of a language change. In: LEHMANN, W. e MALKIEL, Y. (eds.). *Directions for a historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p.95-188.

XIMENES, Luzia de Fátima Cabral (2004). A síncope na variedade lingüística de Rio Verde. *Anais da XX Jornada Nacional de estudos Lingüísticos*, Universidade Federal da Paraíba, p. 1483-1492.

GLOSSÁRIO

Advertência: este glossário não pretende, evidentemente, esgotar as possibilidades de definição para os termos apresentados. Antes, trata-se de um pequeno vocabulário crítico em que as definições apresentadas estão em conformidade com sua utilização neste trabalho, além de destinar-se a eventuais leitores que não possuem um conhecimento mais especializado do assunto.

Assimétrica, interação/comunicação: é a forma de interação em que um interlocutor tem proeminência sobre o outro, podendo controlar os turnos (= a vez de falar de cada pessoa) numa conversa. Assim, num depoimento ou numa entrevista, por exemplo – mesmo nas que se enquadram no modelo sociolingüístico – o entrevistador controla o turno e o tópico da conversa, cabendo ao depoente ou entrevistado aceitar – espontaneamente ou não – as designações do seu interlocutor. Numa aula, em que o professor dirige o tópico e controla as manifestações dos alunos, é também um exemplo de comunicação assimétrica.

Bidialetalismo: No seu sentido geral, o termo pode ser entendido como a habilidade que um falante ou uma comunidade possui em empregar dois dialetos, sejam eles regionais ou sociais. Mais especificamente, a Sociolingüística educacional tem utilizado o termo para se referir à possibilidade, por um indivíduo ou grupo de indivíduos, empregar alternativamente, a depender da situação em que estejam interagindo, variedades distintas de uma língua ou dialeto, sendo que cada um tem um valor social específico, vinculado a situações também específicas (cf. CRYSTAL, 2000, p.39). Na definição de Soares (2005, p.80), o verbete faz referência à situação em que os indivíduos utilizam alternativamente dialetos sociais diferentes.

Dialeto: na definição de Dubois *et al* (1973), o termo *dialeto* pode ser empregado com o significado de *dialeto regional*, em oposição a *língua*. Nesse sentido, o dialeto é um sistema de signos e regras combinatórias oriundas de outro sistema maior (a língua), porém com *status* social e cultural menor que esta. Tal definição coaduna-se com a que propõem Ferreira e Cardoso (1994), que entendem *dialeto* como um feixe de isoglossas que se somam e que possuem relativa homogeneidade dentro de uma comunidade lingüística em confronto com outras.

Diglossia: O termo designa a ocorrência de duas variantes muito diferentes numa mesma comunidade de fala, cada uma delas com função social distinta (cf. CRYSTAL, 2000, p.82). No caso brasileiro, de um lado há a norma-padrão, o ideal de correção que os falantes nutrem em relação à língua e que se restringe a contextos muito formais de utilização da escrita por pessoas de alta escolaridade, e, de outro, as normas populares, que não gozam de prestígio e tem um valor social baixo. Entre essas variedades há as normas cultas, empregadas por falantes urbanos escolarizados.

Gênero textual: designa a realização concreta, a forma empírica assumida, na forma de texto, de um ato enunciativo. Para Marcuschi (2001, p.43), “os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos”. Enquadram-se nessa categoria, textos como um bilhete, uma aula, uma receita de bolo, um telefonema, um recado, um discurso, uma carta de emprego, uma bula de remédio, um sermão *etc*.

Letramento: O termo é uma versão da palavra inglesa *literacy*, derivado de *literate*, que diz respeito ao indivíduo que sabe ler e escrever. Segundo Soares (2004, p. 17-18), é “o resultado

da ação de ensinar ou de aprender a ler ou escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Assim, o termo não se restringe a designar a habilidade de leitura e escrita, adquirida no processo de alfabetização; e sim à utilização mais abrangente de práticas sociais de atos de leitura escrita. Assim, o letramento se relaciona com as consequências sociais, políticas, cognitivas e lingüísticas decorrentes da utilização da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos. A partir disso, os especialistas admitem que há graus diferentes de letramento. Quanto a isso, é também Soares (2004,p.24) que ilustra: uma pessoa pode não saber ler e escrever mas ser, de certo modo letrado. “Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita”. a autora ainda admite que também uma criança que pega um livro e finge estar lendo, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas por outras pessoas pode ser considerada letrada. Dessa forma, o termo tem mais a ver com as funções sociais que cumpre a leitura e a escrita do que a mera utilização mecânica dessas habilidades⁷. Para Marcuschi (2001) “investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em situações que tentam a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.”

Língua: na ótica de Ferreira e Cardoso (1994), *língua* pode ser definida como um sistema de sinais acústico-orais e de que se serve uma coletividade para a sua intercomunicação; resulta

⁷ Grifos da autora.

de um processo histórico, fruto da diversificação de outra língua anterior, cuja organização estrutural foi modificada no tempo e no espaço. Assim, falar em *língua* implica uma abstração teórica, uma vez que não existe um monobloco lingüístico. Daí decorre o fato de que *língua* pode ser entendida como um *sistema*.

Pidgin, língua: designação para um código lingüístico surgido do contato entre diversas línguas para fins de compreensão entre falantes que não têm uma língua em comum. Disso resulta um código bastante precário, elaborado para cumprir basicamente a função referencial (cf. MUYSKEN e SMITH, 1995, p. 3). O pidgin, em geral, não possui falantes nativos. Da nativização do pidgin faz-se o **crioulo**, que se diferencia daquele por ser a língua materna de toda uma comunidade, o ocasiona a reestruturação do antigo pidgin, mediante a incorporação do léxico de uma língua A e uma sintaxe de uma ou mais línguas diferentes.

Pro-drop, línguas: De acordo com os postulados do gerativismo, o parâmetro *pro-drop* consiste na propriedade de uma língua em exibir sentenças em que o pronome pode ser apagado. É o que acontece na frase “Carlos_i disse que _i ia à escola”, em que o pronome sujeito não foi pronunciado, sem que isso resultasse num enunciado agramatical, isto é, incompreensível.

Variação (lingüística): de acordo com Dubois *et al* (1973), a variação lingüística é um fenômeno segundo o qual uma língua não é a mesma, jamais, em épocas, lugares ou em grupos sociais diferentes. Decorrente da aceitação do princípio de que a heterogeneidade é uma marca das línguas naturais, indicadora de seu pleno funcionamento, a Sociolingüística e a Dialectologia consideram que a variabilidade dos sistemas lingüísticos, que pode ser observada nos níveis diatópicos, diastráticos e diafásicos, é reflexo da própria diversidade dos grupos humanos.

No nível diatópico, a depender da região em que se encontra o falante, o seu modo de falar apresentará diferenças – sejam elas fonético-fonológicas, morfológicas, lexicais ou mesmo sintáticas ou semânticas. No nível diastrático, a variação se estabelece a partir da formação sócio-cultural do falante. Tal dado evidencia, por exemplo, as diferenças existentes entre a norma-padrão, a norma da classe média e a norma popular. Em relação ao nível diafásico, pode-se constatar a variação a partir da situação comunicativa em que o falante se encontra.

É importante assinalar que, em princípio, as variações, conforme Chagas (2002), são potencialmente desencadeadoras da **mudança lingüística**, processo segundo o qual uma língua sofre modificações em sua estrutura fonológica, léxica, morfológica, sintática, ou semântica, no tempo ou no espaço. Tal processo é constante e regular. Uma vez que a língua está sendo recriada, ela comporta o surgimento de inovações a todo o momento. Essas inovações nem sempre, cabe assinalar, são incorporadas e difundidas por falantes de uma comunidade lingüística. (CHAGAS, 2002, p.150).

ANEXO A – Fatos fonéticos em análise na fala dos informantes da pesquisa

Apresentação dos dados da *Amostra I*

1 Fenômenos consonantais:

1.1 A iotização de /λ/

1.1.1 Grupo 1 – Escola Municipal Riachão do Pereira

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

▪ Informante 1 – menino

No discurso do informante, foram observadas treze palavras que apresentam a variável em questão. Em todas elas ocorre a iotização.

▪ Informante 2 – menino

De sete palavras com a variável em questão, utilizadas pelo informante, quatro apresentam a iotização da consoante lateral. Ao que parece, isso se deve ao fato de que o falante possui um consciência acerca do fenômeno, o que o faz, por exemplo, alternar na pronúncia da lateral: [muy'e] ~ [mu'λe].

▪ Informante 3 – menina

Das seis palavras sujeitas à iotização, somente duas não apresentaram o fenômeno: ['miλu] e ['foλa].

▪ Informante 4 – menina

A informante pronunciou onze palavras sujeitas à iotização e em apenas quatro delas o fato em questão ocorreu: [xe'poyu], [orey'õna], [abey'a] – essa palavra foi pronunciada uma vez na forma padrão – e [pay'asu].

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

▪ Informante 5 – menina

De dezessete palavras sujeitas à variação em análise, apenas em cinco o fato pôde ser observado: ['**2**yu] – pronunciada três vezes, sempre da mesma forma –, [moy'o], [vey'õna] – chama atenção nesse caso, que a palavra foi produzida neste contexto: [mu'λe vey'õna].

▪ Informante 6 – menina

Das onze palavras sujeitas ao fato em questão, seis se apresentaram do seguinte modo: ['**2**yu], [mey'**2**], ['veyu], [kuy'e], [vex'mey], ['fiy].

1.1.2 Grupo 2 – alunos da Escola João de Deus

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

- Informante 1 – menino

O garoto pronunciou sete palavras sujeitas a iotização e só em uma o fenômeno ocorreu: [a'beya].

- Informante 2 – menina

De onze palavras sujeitas ao fenômeno, sete sofreram iotização: [foya], [ʔyus], [maya'sãw], [vex'meyu], [vex'meya], [pay'asu], [muy'e].

- Informante 3 – menina

Quatro palavras sujeitas a iotização foram pronunciadas. Em todas elas, a iotização ocorre: [maya'sãw], [xe'poyu], [muy'e], ['kweyu].

- Informante 4 – menina

De sete, cinco palavras sofreram iotização: [iskoy'e], [xe'poyu], ['foya], [pay'asu], ['miyu], [a'beya].

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

- Informante 5 – menina

A iotização não foi observada nas palavras sujeitas a tal e que foram utilizadas pela garota, que pronunciou, na forma padrão, os vocábulos ['fíla], [mu'le], [ku'le] e [o'rela].

- Informante 6 – menina

Embora tenha pronunciado três palavras sujeitas ao fenômeno, só em uma a iotização foi observada: [tra'baya].

- Informante 7 – menino

Pronunciou dez palavras sujeitas ao fenômeno e só em três delas ocorreu a iotização: [tra'baya], que também foi pronunciada na forma padrão, [trabay'ava] e [bestaya'sãw].

- Informante 8 – menino

Das sete palavras que pronunciou, apenas em uma ocorreu o fato em estudo: [trabaya'do], [trabay'ãnu] – note-se que essas duas palavras são cognatas e que, em outra também cognata, ele pronunciou [traba'la] – e [muy'e].

Sumarizando: foram encontradas nesta amostra trinta palavras diferentes cuja forma padrão apresenta o fonema /λ/. Todas elas sofreram, em algum momento, a iotização. Quanto aos contextos, pôde-se perceber que: em quatorze palavras – quase metade das ocorrências – , o fonema /λ/ estava em posição postônica final; em cinco, /λ/ encontrava-se em sílaba tônica final; em quatro, /λ/ aparece em posição tônica seguido da oclusiva /d/. Importa assinalar que, em um desses casos, a consoante foi apagada, já que fazia parte da partícula indicadora de gerúndio, algo bastante geral no português do Brasil. Em três casos, o fonema /λ/ acha-se em posição pretônica; em dois casos, encontra-se em posição tônica, seguido de consoante nasal /n/ e em um caso está em sílaba tônica seguida da fricativa /s/. No caso da iotização, apesar de termos observados que o fato ocorreu mormente em posição postônica final, o método de análise aqui adotado não permite

dizer se isso se trata de mera questão de frequência ou se esse é, de fato um fator, relevante, até porque em todos os outros contextos o fato também ocorreu.

1.2 Rotacismo de /l/ em grupos silábicos formados de consoante mais lateral

1.2.1 Grupo 1 – Escola Riachão do Pereira

❖ Subgrupo 2 – alunos de primeira série

▪ Informante 1

Pronunciou cinco palavras com a constituição silábica em análise. Em todas elas, o rotacismo ocorreu. Além dessas, há um caso que chama atenção: embora seja proparoxítona, em sua forma padrão, a palavra “óculos”, ao ser pronunciada por esse informante, sofre uma redução e o rotacismo aparece: [l'ɔkrus].

▪ Informante 2

As quatro palavras diferentes (com a constituição silábica mencionada) pronunciadas pelo informante sofrem iotização, sendo que uma delas é pronunciada também sem o rotacismo: [l'flo]. Outro caso de rotacismo de /l/ também foi observado: [para'bɔrika].

▪ Informante 3

Coincidentemente, o mesmo que foi descrito acima ocorreu com essa informante, com exceção da palavra “parabólica”, que foi pronunciada em sua forma padrão. Observe-se que esta palavra não sofreu a síncope. De acordo com alguns estudos, palavras que não são muito frequentes no cotidiano do informante estão menos sujeitas à variação, preservando-se em sua forma padrão.

▪ Informante 4

O informante pronunciou somente quatro palavras com o grupo silábico em questão. Em todas elas houve o rotacismo: [bisi'kreta], [l'ɔkrus], sendo que esta apareceu também como [l'ɔklus], e [l'prãta].

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

▪ Informante 5

De quatro palavras diferentes sujeitas ao fenômeno, apenas uma apresenta o rotacismo: [l'prãta], pronunciada duas vezes.

▪ Informante 6

De cinco palavras sujeitas ao rotacismo, só em duas esse fato ocorre: [l'bruza] e [l'ɔkrus].

1.2.2 Grupo 2 – alunos da Escola João de Deus

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

▪ Informante 1

A única palavra observada foi “bicicleta”, pronunciada na forma padrão.

- Informante 2
Não foram observadas palavras com a constituição silábica em questão.
 - Informante 3
A única palavra observada foi: [bisi'kreta].
 - Informante 4
Foram observadas as pronúncias: ['fro] e [bisi'kreta].
- ❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série
- Informante 5
Pronunciou apenas [bisi'kleta].
 - Informante 6
Só pronunciou: [bisi'kleta].
 - Informante 7
De cinco palavras sujeitas ao fenômeno, três se apresentaram assim: ['prãta], ['fret◼i], [pó'brẽma].
 - Informante 8 – o fenômeno não foi observado nesse informante.

2. Fenômenos vocálicos

2.1 Monotongação de /ey/

2.1.1 Grupo 1 - Escola Municipal Riachão do Pereira

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

- Informante 1 – menino
Nove palavras foram pronunciadas pelo estudante e em todas há o apagamento do glide. Em duas – pronunciadas [mũ'te] e [tũ'me] – observa-se que a monotongação ocorre mesmo em final de palavras, variantes essas que possuem traço diastrático, por que estigmatizadas, e têm ocorrência restrita a áreas rurais, o que confere também um aspecto diatópico. Em todas as palavras em que houve a monotongação, o ditongo encontrava-se na posição tônica e, na maioria das vezes (cinco delas) seguido de vibrante simples ([◼]); nas outras duas vezes, o monotongo é seguido de uma fricativa surda (['ke◼u]) e uma oclusiva também surda (['let◼i]).
- Informante 2 – menino
Há seis casos de monotongação. Em todos os casos o ditongo encontra-se m posição tônica e, em apenas um seguido de fricativa (['ke◼u]), sendo que, nos demais, o ditongo é seguido pela vibrante.

- Informante 3 – menina

A monotongação ocorre em seis palavras, das quais cinco apresentam como contexto seguinte um vibrante e em todas o ditongo está em posição acentuada. Em uma palavra o ditongo se manteve ([ˈkɛyɥ]), e em outra a monotongação tem como contexto seguinte uma oclusiva glotal ([mãˈtɛgɑ]). Conforme Silva (2004), o apagamento do glide diante da fricativa surda é mais recorrente (95%) do que diante de da correspondente sonora (72%). Obviamente, não se pretende aqui destacar que os dados da amostra em estudo corroboram tal resultado. Entretanto, destaque-se o fato de que, nesse informante, há uma variação, ainda que pequena, entre a monotongação e a manutenção do ditongo, justamente diante da fricativa vozeada.

- Informante 4 – menina

A monotongação ocorre oito vezes. Em sete casos, o ditongo é acentuado; em um ocorre em sílaba pretônica ([kɛˈmo]); em cinco deles, ocorre diante do tepe; em dois, diante de nasal ([ˈkɛ̃ma], [kɛ̃ˈmo]) e em um caso antes de fricativa ([ˈpɛɥi]).

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

- Informante 5 – menina

Foram encontradas 14 palavras em cuja constituição ocorre o ditongo em estudo. Somente em um caso o glide não foi apagado ([ˈpɛyɥi]). Em todas palavras, o ditongo está em sílaba acentuada e somente em cinco não é seguido pelo tepe ([aˈɥea], [ˈɥea] – ocorre duas vezes –, [ˈkɛ̃ma] e [ˈpɛɥi]).

- Informante 6 – menina

Essa informante pronunciou nove palavras em que o ditongo ocorre. Em todas elas, o contexto seguinte é o tepe e o ditongo está na sílaba acentuada.

2.1.2 Grupo 2 – Escola Municipal João de Deus Araújo

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

- Informante 1 – menino

Foram encontradas cinco palavras em que o ditongo /ey/ poderia ser pronunciado. No entanto, em todas a monotongação ocorreu, localizada em sílaba tônica e seguida do tepe alveolar.

- Informante 2 – menina

Dez palavras foram encontradas. Em todas ocorre monotongação em sílaba acentuada, sendo que somente em duas delas o contexto seguinte não é o tepe ([ˈlɛtɥi] e [aˈɥea]).

- Informante 3 – menino

Das seis palavras por ele pronunciadas, em que, na forma padrão, há o ditongo, todas sofrem monotongação em sílaba acentuada e antes do tepe.

- Informante 4 – menina

Nesta informante, a monotongação ocorre cinco vezes, em todas na sílaba tônica e somente em uma palavra não seguida do tepe ([ˈpe◊i]).

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

- Informante 5 – menina

Foram registradas seis ocorrências do fato em questão. Em todas, a monotongação ocorre em sílaba tônica e somente em uma palavra não é seguido do tepe ([ˈpe◊i]).

- Informante 6 – menina

Registraram-se três ocorrências, das quais só uma não seguida de tepe ([ˈpe◊i]). Em todas a monotongação está em sílaba acentuada.

- Informante 7 – menino

Sete ocorrências foram registradas. Em todas, o monotongo ocorre em sílaba tônica e é seguido de tepe alveolar.

- Informante 8 – menino

Somente três ocorrências foram registradas. Em todas o monotongo está em sílaba acentuada e somente em um caso não é seguido de tepe alveolar ([ˈke◊u]).

Em resumo: foram verificadas quarenta e seis palavras diferentes que apresentam ditongo em sua forma padrão mas que sofreram monotongação na norma em estudo. Dessas 46 ocorrências, em apenas um caso a monotongação ocorre em sílaba não acentuada ([kẽ'mo]). Outro dado é que somente em onze casos (22,2% do total) a monotongação não é seguida do tepe alveolar: em três casos, o contexto seguinte é uma fricativa ([ˈke◊u], [ˈpe◊i], [ˈke◊u]); em três casos, o contexto seguinte é uma vogal ([a'ɔ̃ea] – ocorre duas vezes –, [ˈ◊ea]); em três, o contexto seguinte é uma nasal ([ˈkẽma] (duas vezes), [kẽ'mo]) e em duas é uma oclusiva ([ˈlet◊i], [mã'tega]). Embora não se trate de uma afirmação categórica – em virtude da natureza da análise até da extensão do *corpus* –, os dados aqui apresentados parecem divergir do que apresentou Silva (2004): enquanto a autora encontrou como favorável à monotongação a posição pretônica do ditongo, os nossos dados apontam que em 97,8% dos casos a monotongação ocorreu em posição acentuada. Ou seja: das quarenta e seis palavras observadas, apenas uma apresenta monotongação em sílaba não acentuada (no caso, pretônica). Não temos, por enquanto uma explicação segura para isso, mas, ao que parece, o que explica é que quase todas as palavras em que o fato ocorre são formadas por sufixação, compostas pelo sufixo –eiro. No que tange ao contexto seguinte, a vibrante se mostrou bastante favorável ao apagamento do glide, estando presente em 35 casos (77,7%) de monotongação. Quanto à variável escolaridade, pôde-se perceber que a monotongação ocorre praticamente de forma categórica em todos os informantes

entrevistando, não havendo, inclusive, diferenciação em termos espaciais. Gostaríamos de salientar ainda que os estudos que tratam do fato em questão (cf. capítulo cinco deste trabalho), observam que a monotongação não ocorre em nomes próprios com Geisa ou Seiko (marca de um relógio). No entanto, estando em visita em outra área rural, em 2005, conversei com um senhor que, durante a conversa – estávamos falando de relógios – disse-me que os da marca ['seku] são muito bons. Além disso, durante a conversa, ele pronunciou o nome da filha: ['Geza]. Um detalhe: os filhos dele fazem comentários irônicos sempre que ele pronuncia essas palavras. Não temos uma observação controlada do fato, mas isso sinaliza a possibilidade de a iotização se estender a nomes próprios, talvez não sem carregar um aspecto estigmatizante.

2.2 Síncope da vogal pós-tônica não-final em vocábulos proparoxítonos.

2.2.1 Grupo 1 - Escola Municipal Riachão do Pereira

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série:

- Informante 1 – menino

Das cinco palavras proparoxítonas faladas pelo referido informante, em três ocorrem a síncope, sendo que, nas demais, ocorre uma permuta vocálica e/ou consonantal, como se pode verificar: [xe'lãpidu], ['lãpida].

- Informante 2 – menino

Neste informante, das sete, cinco sofreram síncope e duas delas apresentaram-se da mesma forma como ocorreu no informante 1: [xe'lãpidu], ['lãpida].

- Informante 3 – menina

O informante pronunciou sete palavras diferentes. Em duas delas, houve o tipo de permuta já registrado ([xe'lãpidu], ['lãpida]), além de outra: a troca do /n/ pelo /d/. A palavra “abóbora” foi falada três vezes. Em uma vez, ela foi pronunciada conforme a norma-padrão e nas outras duas houve a síncope ([a'brɔba]). Talvez isso seja um indício de que o informante já possui a consciência das formas em variação, o que o leva a utilizar a forma padrão quando produz um discurso mais monitorado.

- Informante 4 – menina

De onze palavras, uma não apresenta síncope (“parabólica”). Outras três foram pronunciadas da seguinte forma: [xe'lãpidu], ['lãpida], ['õdɔibus]. Uma delas, “óculos”, apresenta formas cambiantes: ['ɔklus, 'ɔkɔus]. Embora as duas formas apresentem a síncope, ao que parece, a informante tem consciência dos diferentes valores sociolinguísticos atribuídos àquelas formas.

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

- Informante 5 – menina

Das seis palavras, apenas duas sofreram redução: ['ɔklus] e ['avɔis].

- Informante 6 – menina

De seis palavras, apenas uma sofreu a síncope: [ˈkʊs]; outra sofreu uma permuta similar às já registradas em outros informantes: [eliˈkópitu].

2.2.2 Grupo 2 – Escola João de Deus Araújo

❖ Subgrupo 1 – alunos de primeira série

- Informante 1 – menino

O fenômeno não foi verificado em nenhuma das três palavras ditas pelo informante, sendo que, entretanto, em uma delas houve uma pequena modificação em relação à forma padrão: [aliˈkʊpitʊ].

- Informante 2 – menina

Das cinco palavras encontradas, duas delas estão em consonância com a forma padrão (“abóbora” e “xícara”). Duas sofrem as seguintes alterações: [eliˈkʊpitu] e [ˈfʊskaʊ]. Esta última forma se alterna com [ˈfʊsku], a forma reduzida da proparoxítona.

- Informante 3 – menino

Das três palavras, uma se mantém na forma padrão, um sofre alternância ([eliˈkʊpidu]) e a outra se reduz ([aˈbʊba]).

- Informante 4 – menina

Das quatro palavras, três sofrem redução e uma se apresenta com a permuta: [eliˈkʊpidu].

❖ Subgrupo 2 – alunos de quarta série

- Informante 5 – menina

Pronunciou as cinco proparoxítonas da forma padrão.

- Informante 6 – menina

Não pronunciou palavras proparoxítonas. É importante salientar que esta informante se mostrou bastante inibida durante a realização da entrevista, embora a gravação tenha sido realizada com a informante 5, de quem ele se declarou confiante e alguém com quem ela se sentia à vontade.

- Informante 7 – menino

Pronunciou quatro palavras, distribuídas assim: [ˈõdʊbu], [ˈõnibu] (nessas duas chama atenção o fato de que, mesmo quando a permuta não ocorre, há uma supressão de um segmento fônico, no caso, a consoante fricativa final, o que talvez seja explicado pelo fato de a mesma não dispor de valor gramatical e ser pouco saliente em termos fonéticos.), [aˈbrʊba] e [ˈaxvʊi] – o uso da forma padrão pelo informante indica que este possui consciência dos valores sociolinguísticos atribuídos às duas formas.

Em toda a amostra, ocorreram 14 palavras proparoxítonas, das quais apenas duas não sofreram a síncope (“parabólica”, que ocorreu apenas três vezes, e “fígado”, que ocorreu somente uma).

Abóbora – ocorre 13 vezes, das quais 6 em forma reduzida ([a'bɔba]);
 Aniversário – ocorre uma vez como [ãnivɛx'saɔu];
 Arvore – 1 ocorrência de acordo com norma padrão, 4 vezes como ['avɔi] e 1 como ['avɔis]
 Fósforo – 1 vez como ['fɔskaɔu] e outra como ['fɔsku]
 Ginástica – duas vezes como [ɕĩnaska]
 Helicóptero – 1 ocorrência padrão, 4 como [eli'kɔpidu] e 2 como [eli'kɔpitu].
 Lâmpada – 3 ocorrências de acordo com a norma-padrão e 3 como ['lãpida],
 Ônibus – 1 vez na forma padrão, 2 vezes como ['õdɕibus], 1 vez como ['õdɕibu] e 1 como ['õnibu];
 Óculos – 2 vezes como ['ɔklu] 2 como ['ɔkɔu] e 3 como ['ɔkɔus];
 Parabólica – 3 ocorrência de acordo com a norma padrão;
 Quilômetro – 1 vez como [ki'lõmi]
 Relâmpago – 1 ocorrência padrão, 2 vezes como [xɛ'lãpidu] e 1 vez como [xɛ'lãpu],
 Xícara – 4 vezes conforme o padrão e 4 vezes como ['ɨkɔa]

ANEXO B – Hipóteses gráficas utilizadas pelos estudantes na aplicação do teste (cf. Anexo c)

Cabe informar que só foram estudados neste trabalho as ocorrências relacionadas com os fatos fônicos selecionadas para análise.

Aplicação do teste na Escola Municipal Riachão do Pereira

1 Alunos de primeira série:

- Iotização de /λ/:

Inf. 1: “palhaço”; “colho”; “aio”; “muie”; “abelha”;

Inf. 2: “palhco”; “colhio”; “aio”; “muie”; “abelha”;

Inf. 3: “palhaco”; “coelho”; “alho”; “mulher”; “abelha”;

Inf. 4: “palhaco”; “coelho”; “alho”; “mulher”; “abelha”;

- Modificações em palavras proparoxítonas:

Inf. 1: “alicope”; “ombo”; “avre”; “xigra”; “ocro”;

Inf. 2: “eligopio”; “ombos”; “avre”; “xicra”; “óculo”;

Inf. 3: “elicopeto”; “onibo”; “óculos”; “xiara”;

Inf. 4: “elicopido”; “ombos”; “arvore”; “oculos”;

- Monotongação de /ey/:

Inf. 1: “badera”; “amareira”; “leite”; “peixe”; “queijo”;

Inf. 2: “badera”; “amareia”; “lete”; “peixe”; “queijo”;

Inf. 3: “bandeira”; “leite”; “peixe”; “queijo”;

Inf. 4: “badeira”; “leite”; “peixe”; “queijo”;

- Rotacismo em vocábulos com constituição silábica consoante mais líquida

Inf. 1: “freca”; “briciceta”; “ocro”; “flor”;

Inf. 2: “frecha”; “bicicleta”; “óculo”; “flor”;

Inf. 3: “fecha”; “briciqueeta”; “óculos”; “flor”;

Inf. 4: “frexa”; “bicicleta”; “oculos”; “frol”;

2 Alunos de primeira série:

- Iotização de /λ/:

Inf. 5: “palhaço”; “coelho”; “alho”; “menina”; “abelha”;

Inf. 6: “palhaço”; “coelho”; “alho”; “mulher”; “abelha”;

- Modificações em palavras proparoxítonas:

Inf. 5: “helicopitoto”; “ônibus”; “arvore”; “ôculos”; “xirica”;

Inf. 6: “helicóptero”; “ônibus”; “árvore”; “óculos”; “xicara”;

- Monotongação de /ey/:

Inf. 5: “bandeira”; “leite”; “peixe”; “queijo”;

Inf. 6: “bandeira”; “leite”; “peixe”; “queijo”;

- Rotacismo em vocábulos com constituição silábica consoante mais líquida

Inf. 5: “flecha”; “bicicleta”; “flor”;

Inf. 6: “flecha”; “bicicleta”; “flor”;

Aplicação do teste na Escola Municipal João de Deus Araújo.

1 Alunos de primeira série:

- Iotização de /λ/:

Inf. 1: “palhso”; “cuelho”; “alho”; “molhe”; “abelha”;

Inf. 2: “palhaço”; “coleho”; “alho”; “mules”; “abélha”;

Inf. 3: “panhaco”; “coenho”; “anho”; “munher”; “abenha”;

Inf. 4: “palhaço”; “guelho”; “alho”; “molher”; “abeia”;

- Modificações em palavras proparoxítonas:

Inf. 1: “elicopitero”; “onibos”; “avore”; “xicara”; “ocolos”;

Inf. 2: “elicopero”; “onibos”; “arvore”; “xicara”; “oclos”;

Inf. 3: “elicopido”; “ondibu”; “avere”; “xica” ocos;

Inf. 4: “elicopio”; “oudebus”; “arvore”; “ocolos” chicra;

- Monotongação de /ey/:

Inf. 1: “badeira”; “leiti”; “peixi”; “keijo”;

Inf. 2: “bandéra”; “leite”; “peixi”; “queijo”;

Inf. 3: “bandera”; “lete”; “pexe”; “quejo”;

Inf. 4: “badera”; “leite”; “pexi”; “queijo”;

- Rotacismo em vocábulos com constituição silábica consoante mais líquida

Inf. 1: “fexa; “ocolos”; “flo”; “biscicleta”;

Inf. 2: “flecha”; “biscicleta”; “oclos; “flor”;

Inf. 3: “fecha”; “ocos”; “flor”; “bisciceta”;

Inf. 4: “fecha”; “ocolos”; “flor”; “briscreta”;

2 Alunos de quarta série:

- Iotização de /λ/:

Inf. 5: “palhaso”; “coelho”; “alho”; “mulhe”; “abelha”;

Os demais informantes escreveram as palavras em conformidade com a escrita padrão.

- Modificações em palavras proparoxítonas:

Inf. 5: “elecopitero”; “ônibus”; “arvore”; “xicara”; “óculos”;

Os demais informantes escreveram as palavras em conformidade com a escrita padrão.

- Monotongação de /ey/:

Todos os informantes apresentaram dados em conformidade com a ortografia oficial

- Rotacismo em vocábulos com constituição silábica consoante mais líquida

Inf. 1: “flecha; “flor”; “biscicleta”;

Os demais informantes escreveram as palavras em conformidade com a escrita padrão.

ANEXO C – Teste empregado para a verificação da influência da fala na escrita dos alunos pesquisados

Escola:

Nome do Aluno:

Série:

Idade:

Complete as frases abaixo escrevendo o nome da figura que está ao lado.

1. A _____ é amarela.



2. O _____ mora no circo.



3. O _____ voa alto.



4. Eu viajo para Catu num _____.



5. O _____ gosta de cenoura.



6. Minha mãe tempera o arroz com cebola e _____.



7. O índio atira com o arco e _____.



8. O pé de _____ é muito alto.



Escola:

Nome do aluno:

Idade:

Série:

Complete as frases abaixo escrevendo o nome da figura que está ao lado.

1. A _____ está andando de _____



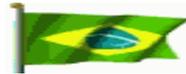
2. O café está na _____



3. Aquele _____ usa _____



4. A _____ do Brasil é verde e _____



5. Eu vi uma _____ no meu jardim.



6. A _____ produz o mel.



7. Eu bebo o _____ da vaca.



8. O _____ vive na água.



9. Eu gosto de _____ .



ANEXO D - Roteiro de entrevista para os professores

1. Identificação:

Nome do professor:

Local onde mora:

Escola e série em que ensina:

Nível escolar/curso (s):

2. Questões:

1. Fale sobre o trabalho pedagógico na zona rural.
2. Você já trabalhou na zona urbana? Trabalhar lá é muito diferente de trabalhar aqui? Por quê? Você gosta?
3. Como é o seu trabalho com língua portuguesa aqui?
4. Quais são seus principais problemas pedagógicos com língua portuguesa e como você costuma resolvê-los?
5. E seus alunos, como reagem ao o ensino de português?
6. O que você acha do modo de falar deles?
7. O que você acha do modo de falar do restante da comunidade? É igual ao dos alunos? É muito diferente da zona urbana? Por quê?
8. Durante o seu curso, você tomou conhecimento de alguma pesquisa lingüística sobre dialetos rurais? Em caso afirmativo, o que achou?
9. Você costuma pesquisar temas ligados ao modo de falar das pessoas da zona urbana ou da zona rural?
10. Você se interessa por esse tipo de assunto? Acha que ele pode ajudar no seu trabalho?
11. A coordenação pedagógica da escola ou do município trabalha esses temas com os professores de língua portuguesa da zona rural?
12. O que você acha que pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa nas escolas do município?

**AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO POR PROGRAMAS DE COMUTAÇÃO
BIBLIOGRÁFICA**

SANTOS, Gredson. *Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia*. 2006.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 06 março de 2006.

Gredson dos Santos